

D.M.
GOUL. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

TESE DE MESTRADO
EM
PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Estudo da relação entre as Atitudes, Capacidade de
"Correr Risco" e a aprendizagem do Português, lín -
gua estrangeira, em aprendentes adultos, estrangeiros

M^a de Fátima Goulão
Trabalho realizado
sob a orientação de
Prof^a Doutora Margarida A. Martins
Lisboa, 1994

Ref. 8185
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

C.

ÍNDICE

	pág.
I . INTRODUÇÃO	4
II . ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1. Definição de conceitos	8
1.1. Língua Estrangeira (LE) / Segunda Língua (L2)	8
1.2. Aquisição / Aprendizagem	9
2. Breve Resenha da teorias de aprendizagem de uma L2	13
3. Factores determinantes da aprendizagem de uma L2	24
3.1. Factores cognitivos e Aptidão	24
3.2. Idade dos aprendentes	26
3.3. Integração Social	31
3.4. Motivação	34
3.5. Auto - estima	37
3.6. Representações Sociais	40
3.7. Atitudes	43

	pág.
4. Alguns princípios de um ensino comunicativo das línguas	51
I I I . OBJECTIVOS E METODOLOGIA	58
1. Objectivos do Estudo	59
2. Hipóteses	61
3. Definição Operacional das variáveis	62
4. Metodologia	64
4.1. Amostra	64
4.2. Instrumentos	65
4.3. Procedimento	66
I V . RESULTADOS	70
V . DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
V I . CONCLUSÃO	95
V I I . BIBLIOGRAFIA	99
ANEXOS	107

AGRADECIMENTOS

Ao manifestar o meu profundo reconhecimento a todos aqueles que, directa ou indirectamente, me apoiaram e incentivaram durante esta fase da minha formação desejo salientar o papel extremamente positivo que nela tiveram:

. os docentes e investigadores do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (I.S.P.A.) e da Universidade de Aix-en-Provence que estruturaram, organizaram e ministraram a escolaridade do mestrado, com especial relevo para os responsáveis pelo seminário de Investigação, Professores Doutores Frederico Pereira e Margarida Alves Martins, que também me acompanhou durante a gestação deste trabalho. Confesso que sem o seu incentivo, dedicação e pragmatismo o mesmo dificilmente teria chegado a bom termo;

. a Professora Doutora Maria Emília Ricardo Marques que, no âmbito da sua actividade enquanto Directora do Centro de Estudos de Ensino a Distância (CENTED) da Universidade Aberta, não só soube despertar em mim o gosto pela problemática do ensino / aprendizagem do Português - língua estrangeira, mas também teve influência decisiva na escolha e delimitação do tema deste estudo, que eu não teria possibilidades de desenvolver sem o seu apoio e incentivo.

. os docentes e discentes dos cursos de Português - língua estrangeira que, através de colaboração pronta e desinteressada, possibilitaram a testagem e posterior apresentação dos questionários através dos quais pude recolher os dados indispensáveis á consecução deste trabalho.

A todos o meu BEM HAJAM.

I. INTRODUÇÃO

I. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino das línguas conheceu um desenvolvimento considerável. O fim da Segunda Guerra Mundial viu nascer organismos internacionais, com o intuito de aproximar os povos e manter a paz mundial.

É, portanto, esta evolução política e social do mundo que levou a uma intensificação dos contactos entre os diferentes povos. Por sua vez este fenómeno levou à consciencialização de que só o conhecimento da língua materna não era suficiente para fazer frente a este novo panorama. Cresceu, então, uma necessidade de aprender pelo menos uma segunda língua, ou uma língua estrangeira, para que a comunicação entre os diferentes parceiros pudesse ser estabelecida, ou seja, para existir um código comum de comunicação, evitando, assim, cair na famosa lenda do fracasso da construção da Torre de Babel (III milénio a.c.) devido à grande variedade de línguas faladas pelos vários trabalhadores.

Verificou-se, após a criação da Comunidade Económica Europeia, um grande desenvolvimento e, a partir dos anos 60, um grande fluxo migratório de trabalhadores portugueses para países como a França e a Alemanha.

A língua Portuguesa, que num primeiro momento foi vista como uma língua de emigrantes, hoje, devido à nossa integração à C.E.E., em 1986, e à livre circulação de pessoas e bens no espaço comunitário, a partir de Janeiro de 1992, passou a ser reconhecida e leccionada como língua de um país da

comunidade europeia. Isto é, o Português deixa de ser uma língua de migração e passa a ser uma língua de cultura, adquirindo assim um estatuto de igualdade com as outras línguas da comunidade.

Os intensos laços, que nos unem com a África e o Brasil, conduziram ao aparecimento, já em alguns países, da disciplina de Português como língua estrangeira.

(...) Cada vez mais o Português começa a ser procurado como língua de negócios em função da necessidade das trocas comerciais entre os países lusófonos de África, América, Ásia e Europa e os seus parceiros comerciais mais afins (...).

Ou seja, o Português surge agora como uma língua veicular e de negócios, prevendo-se que no séc. XXI, a língua Portuguesa seja falada por duzentos milhões de pessoas em todo o mundo.

Com o aumento da necessidade de aprender uma segunda língua, cresceram também as preocupações, por parte de pais, professores, pedagogos ou psicólogos, de gerir o processo da sua aprendizagem .

Ainda que o ensino de uma segunda língua tenha uma larga tradição a sua sistematização é relativamente recente.

Vários têm sido os contributos para a compreensão e conseqüente melhoria do ensino das línguas.

Alguns autores (Lambert,1967; Gardner e Lambert,1972; Tucker,1976 e Cummins,1986 entre outros) vieram chamar a atenção sobre a dificuldade para explicar os resultados das investigações considerando somente factores linguísticos, cognitivos e educacionais. Para eles o Social também contribui, de maneira decisiva, para a aprendizagem de uma segunda língua (L2).

Estudos clássicos, sobre a aprendizagem de L2, apontam para a importância de factores como a motivação e a atitude no elevado desempenho das tarefas. As atitudes são resultado do processo de socialização. Elas influenciam as respostas que um indivíduo dá a objectos, situações, outras pessoas e grupos de pessoas.

Enquanto uma atitude negativa para com a língua a aprender implica uma diminuição da motivação para aprender essa mesma língua, o contrário também é verdadeiro, isto é, as atitudes positivas reforçam a motivação, favorecem o processo de aprendizagem.

É dentro desta perspectiva que se inclui este trabalho.

Nele pretendemos observar em que medida o factor atitude, assim como a avaliação dessas mesmas atitudes e a capacidade de correr risco dos aprendentes contribuem para explicar os resultados alcançados no domínio de Português - língua estrangeira, relacionando estas duas variáveis com o comportamento efectivo destes mesmos aprendentes, isto é, o seu desempenho.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Definição de conceitos

Antes de iniciarmos uma explanação sobre algumas teorias que procuram estudar e compreender a aquisição de uma língua estrangeira, parece ser relevante uma clarificação de conceitos.

1.1. Língua estrangeira - Segunda Língua

Designa-se por língua estrangeira (LE), uma língua que é apreendida fora do seu contexto habitual - normalmente em sala de aula - e que não é utilizada em concorrência com a língua materna para comunicar no dia - a - dia, isto é, quando essa língua não é uma das utilizadas na comunidade.

Por outro lado, o termo "língua segunda" (L2) designa uma língua que é utilizada em vez de, ou a par da língua materna, como um segundo meio de comunicação e que é adquirida em geral no meio social onde é falada. Isto é, a língua que está presente na comunidade onde o indivíduo está inserido, mas que é diferente da sua língua materna (L1).

Em suma, L2 diz respeito a uma língua não materna, que pode ser adquirida no meio social e/ou pelo ensino, e que assume funções sociais precisas na sociedade em questão, por oposição à noção de LE, que se refere a todos os outros casos de língua adquirida quer no meio social, quer em sala de aula. Como exemplo do 1º caso temos o Português para os povos de expressão portuguesa (Palops), e para o 2º caso temos os imigrantes.

1.2. Aprendizagem - Aquisição

Enquanto que o conceito de aprendizagem é aplicado normalmente a processos que se desenrolam na sala de aula, o conceito de aquisição reenvia quer para um meio natural, em contacto com falantes nativos, quer para um meio de sala de aula.

Segundo Krashen (1987), no seu modelo de aquisição de L2 - The Monitor Model - a aquisição prende-se com um sistema subconsciente que implica uma comunicação entre o indivíduo que aprende e o falante da língua alvo, em que o primeiro tem como preocupação base não a forma dos enunciados que produz, mas sim, o compreender e fazer-se compreender. As regras que são utilizadas para chegar a este objectivo são-lhe inconscientes.

A aprendizagem linguística, ao contrário, é um processo consciente, isto é, a integração de regras formuladas explicitamente e o auto-controlo consciente desempenha aí um papel preponderante.

Por sua vez, Klein (1989), distingue a aquisição não orientada de aquisição orientada neste domínio .

Segundo este autor, existem duas características básicas para definir aquisição não orientada. Por um lado, ela é feita 1) por intermédio da comunicação no dia - a - dia e 2) sem esforço intencional sistemático para orientar o processo de aquisição.

Aquilo que é próprio numa situação de aquisição em meio natural é que, para o aprendente, a produção do discurso é igualmente um meio para avançar e colocar à prova, infirmar e substituir as hipóteses relativas ao funcionamento da língua-alvo.

Neste tipo de aquisição, o aprendente dispõe em cada momento de um repertório expressivo, que no início pode estar praticamente reduzido a meios não verbais, mas que lhe permitam participar, mesmo que rudimentarmente, na comunicação. Mas é esta que lhe vai permitir começar a aprender, e o facto de aprender, por sua vez, permite-lhe uma maior capacidade de comunicar.

A aprendizagem é então um factor dinâmico, fazendo avançar o processo de aquisição.

Siguán (1984) denomina um tipo de apreensão de uma L2 com estas características de aprendizagem espontânea que exige ao aprendente estar situado no ambiente em que se fala normalmente a língua que vai aprender e que não tenha limitações de tempo.

No entanto, a maioria das pessoas que desejam ou necessitam adquirir o domínio de uma outra língua não dispõem destas condições.

Para ultrapassar esta situação recorrem a uma aprendizagem sistemática, ou a uma aquisição orientada, consoante usarmos a nomenclatura de Siguán ou Klein, respectivamente.

Isto é, existe agora uma influência voluntária e sistemática em todo o processo de aprendizagem, apoiando-se esta sobre determinados métodos de ensino.

Importa ainda referir que, quer este processo seja não orientado / espontâneo ou orientado/ sistemático, o progresso na aprendizagem se deve ao movimento de vai-vem contínuo da performance para a competência, e desta para a performance, num movimento circular que coloca em jogo alternadamente a compreensão e a produção de enunciados.

Isto é, a aprendizagem de uma língua necessita de uma lenta maturação e a comunicação exige um elevado grau de automatismo. Isto é tanto mais verdade quando se trata de aprendentes cuja estrutura da língua materna é extremamente diferente da língua que aprendem. Enquadrando-se nesta situação, por exemplo, aprendentes de português cuja língua materna é o Chinês. Yang (1991) diz-nos a este propósito que "(...) a repetição que para outro tipo de aprendentes poderá ser fastidiosa, será para estes aprendentes (aprendentes chineses) mais eficaz, uma vez que permite acelerar a memorização / automatização da língua, e vem de encontro aos hábitos pedagógicos e às características psicológicas destes aprendentes (...)" (p.217).

Confrontando o que estes autores postulam com a teoria de Krashen, e tentando fazer a ponte entre estas três teorias, poder-se-á dizer que, por um lado, o conceito de aprendizagem corresponde aos conceitos de aquisição orientada ou ainda aprendizagem sistemática da língua. Por outro lado, o conceito de aquisição corresponderá aos conceitos de aquisição não orientada e aprendizagem voluntária.

2. Breve resenha das teorias da aprendizagem de L2

Como já referimos anteriormente, o problema da aprendizagem de línguas estrangeiras tem vindo a agudizar-se nos últimos tempos. A tomada de consciência da necessidade de desenvolver competências linguísticas, para além da língua materna, veio desenvolver também a necessidade de compreender este fenómeno de aprendizagem.

De acordo com Klein (1989) o processo de apropriação de uma L2 pode ser descrito como implicando por parte do aprendente uma dupla actividade de análise e de síntese : por um lado, necessita-se perceber e decompor o fluxo de palavras que chegam até ele, para em seguida re-organizar aquilo que percebeu para poder produzir enunciados em L2.

Segundo Susan Ervin-Tripp (1981, Steiner, 1990) " Pode-se dizer que aquele que aprende uma segunda língua deve adquirir formas novas para ideias e hábitos conhecidos " (p.2)

Para explicar o desenrolar da aprendizagem de LE concorreram várias áreas do saber. Numa primeira fase, foram os contributos quase em exclusivo da Linguística que vieram dar forma a esta explicação. Mais tarde, a partir dos anos 60, encontramos na literatura teorias oriundas quer da Sociolinguística, da Psicologia Social, da Neuro-linguística, quer da Psicologia Cognitiva.

Passaremos de seguida a debruçar-nos sobre algumas destas teorias sem, no entanto, respeitar exactamente a ordem cronológica da sua aparição.

De acordo com as teorias behavioristas, não há, em princípio, razões para que o comportamento verbal seja fundamentalmente diferente dos outros comportamentos, isto é, ele está sob dependência da associação estímulo - resposta, reforçado sob o efeito do meio. Segundo os seus seguidores, um bom método de ensino deve conduzir a uma aprendizagem sem erros. No entanto, se eles se verificarem, é porque o método não foi concebido correctamente ou circunstâncias particulares ligadas ao aluno (falta de atenção, fadiga, etc.) conduzem a uma performance imperfeita.

Corder (1967;1971;1980, Gaonac'h,1991) propõe uma hipótese de explicação sobre a aprendizagem de uma LE, onde rejeita o carácter aleatório do erro e procura explicações na teoria de Chomsky.

Segundo Chomsky (1968), o ser humano possui uma grande capacidade linguística que lhe permite compreender e construir enunciados novos. Isto é, para este autor o saber relativo à linguagem não se reporta sobre as características físicas da língua - as realizações - mas sobre as suas potencialidades criativas. Para Chomsky, é possível conceber uma *gramática generativa* que se constitui pelos conhecimentos implícitos de todo o locutor e cujas regras permitem engendrar um número infinito de frases, ou seja, elas presidem à realização de todo o acto de língua.

O objectivo de Corder é de tomar em linha de conta as teorias de Chomsky no que diz respeito à aquisição de L1 e tranpôr esses conhecimentos para a aquisição duma L2. Corder não esquece no entanto, que as condições de

aquisição são diferentes, particularmente em matéria de motivação mas, ele postula que fica latente no adulto uma capacidade inata que, na teoria de Chomsky, é a base da aquisição da L1 pela criança.

Para Corder o carácter sistemático de certos erros, ou melhor, a sua análise revela dados extremamente valiosos para a compreensão do processo de apreensão de L2 constituindo-se como indícios dum processo activo de aquisição.

Assim sendo a produção de erros é um modo fundamental de aprendizagem ligando-se o carácter sistemático e regular de certos erros em L2, a uma competência transitória, um *sistema*, e não a um acaso. São precisamente estas duas características - sistematicidade e regularidade - que lhe permitem falar em "*dialectos idiosincráticos*". É pois através da análise deste sistema que nos surgem indicadores acerca das suas características, das estratégias e dos processos que estão na sua origem.

Para o aprendente a avaliação deste sistema também comporta dados valiosos na medida em que é nesse momento que ele vai ter ocasião de infirmar hipóteses sobre o funcionamento da língua que aprende. De acordo com Corder (1971, Gaonac'h, 1991) " (...) Assim que o aprendente tenha sido exposto a mais dados, e que ele os tenha tratado, quer seja por observação directa, quer seja pela ajuda das explicações do professor (...) a interacção entre estas e as hipóteses iniciais permitir-lhe-ão formular novas hipóteses mais de acordo com os factos linguísticos da língua-alvo (...) " (tradução francesa: 1980, p.27).

Pode-se então depreender que estes dialectos idiossincráticos são instáveis, transitórios e sujeitos a mudança. Eles fazem parte de um percurso natural que o aprendente tem que ultrapassar para adquirir os diferentes aspectos da língua - alvo.

Deste ponto de vista surgiram outros tipos de trabalhos sobre o grau de semelhança entre os processos de aquisição da L1 e da L2. Do desenrolar destes trabalhos observou-se que os denominados dialectos idiossincráticos, se formam independentemente do sistema de regras da L1 e da língua - alvo, constituindo-se como um sistema com estrutura e regras próprias, mas partilhando de traços de cada um destes sistemas.

Poderemos então dizer que o sistema transitório é composto de três sub-sistemas:

- a) uma parte do sistema de L1*
- b) uma parte do sistema da língua - alvo*
- c) um sistema de regras não pertencendo nem a um nem a outro destes sistemas, isto é, específico daquela fase de transição.*

Foram realizadas investigações com o intuito de se obterem informações acerca do contributo da L1 na aquisição de uma L2. De acordo com Vygotsky a aprendizagem de uma L2 segue uma via diferente da L1, particularmente quando o aprendente está já "alfabetizado" na sua língua materna. A aprendizagem da L2 está estritamente ligada ao nível alcançado na L1. Vygotsky coloca em evidência, tal como Piaget, mas em perspectivas diferentes, a inter-relação entre desenvolvimento linguístico e cognitivo. Sendo este último um bom indicador acerca do papel desempenhado pela

experiência sócio-cultural do indivíduo no desenvolvimento do seu pensamento e linguagem.

As investigações nesta área levaram ao surgimento da **Análise Contrastiva** ou, como Klein (1989) se refere a ela, **hipótese contrastiva**. Segundo esta hipótese, a aquisição de uma L2 é determinada pelas estruturas da L1.

Quando as diferenças entre L1 e L2 são muito acentuadas, a L1 interfere negativamente na aprendizagem da L2 e, quando a L1 e a L2 são similares, a L1 poderá ajudar a aprendizagem da L2. O processo responsável por isto foi denominado por *language transfer*. Na prática observamos que quando um aprendente de L2, ao tentar compreender ou produzir um enunciado nessa mesma língua, recorre a toda a espécie de conhecimentos que o possam ajudar. Um dos tipos de conhecimentos é aquilo que conhece da sua própria língua, e a aplicação destes conhecimentos é pois o *transfert*. A L1 serve então de suporte à compreensão e produção de enunciados em L2.

No caso das semelhanças entre L1 e L2, isto é, quando as estruturas da L2 coincidem com as estruturas da L1, a sua aquisição processa-se mais rápida e facilmente existe *transfert positivo*. Nos domínios onde a L1 e a L2 se diferenciam fortemente encontramos dificuldades de aquisição e erros, *transfert negativo* ou *interferência*.

Encarada desta forma, a análise contrastiva, parece indicar quais serão as dificuldades que um aprendente de uma dada língua terá para aprender uma L2 determinada.

As dificuldades encontradas por um aprendente na aprendizagem de uma língua são tanto maiores quanto maior fôr a distância entre a sua língua materna e a língua - alvo. Cōtinuando a dar como exemplo os aprendentes chineses, poderemos dizer a este propósito que, o português é uma das línguas ocidentais que maiores dificuldades apresenta para este tipo de aprendentes.

Segundo nos diz Yanbin e Ying (1991), de acordo com a sua experiência de docência e os estudos realizados, no início da aprendizagem do português, muitos chineses, encontram dificuldades " (...) na sua fonética e especialmente na sua gramática complicada, como se se encontrassem na torre de Babel (...)" (p.89).

Estes grandes obstáculos devem-se sobretudo, às grandes divergências existentes entre o idioma chinês e o idioma português. Estes dois idiomas encontram as suas raízes em diferentes origens o que no plano fonético leva a que, encontremos na língua portuguesa determinados fonemas que o chinês não possui. Mas os problemas a nível da fonética não ficam por aqui e, assim, pode-se constatar que para além, deste obstáculo que acabámos de referir, constitui um outro obstáculo à aprendizagem do português por parte dos sinofalantes, a distinção entre as consoantes surdas e as consoantes sonoras.

Poderemos referir como um outro obstáculo à compreensão e assimilação da língua portuguesa, para os sinofalantes, as locuções e as expressões idiomáticas. Estas últimas, são um reflexo claro da cultura e dos costumes de um povo, que se transmite através da sua língua. Povos com culturas e

costumes tão diferentes, como é o caso de Portugal e China, não poderiam deixar de encontrar dificuldades a esse nível. Novamente Yanbin e Yin (1991) dão-nos conta de um exemplo de uma expressão idiomática bastante utilizada por nós mas de difícil compreensão para os chineses. Assim, " (...) por exemplo, a expressão "negócio da China" indica um negócio muito fácil e lucrativo, que não implica riscos, mas é incompreensível para nós que somos chineses e muitos alunos meus perguntaram-me que negócio era(...)" (p.93).

Entre outros, Kellerman (1979,1983,1987,Giacobbe,1991) nas suas investigações constata que nem todas as formas são transferíveis existindo constrangimentos que determinam a sua "transferibilidade". Segundo a sua hipótese, é o aprendiz, e não a estrutura da língua, que determina estes constrangimentos. Daí que prever a possibilidade de um *transfert* supõe que se conheça esta actividade do sujeito.

Privilegiando a acção criativa do aprendiz, há uma acentuação da organização mental dos dados aprendidos, e deste modo os desvios não serão necessariamente interferências da língua materna mas generalizações incorrectas da língua em aprendizagem.

É também neste contexto que surge a *Teoria da Interlíngua* que deu os seus primeiros passos com Selinker (1972, Gaonac'h,1991). Segundo este autor somente 5% dos adultos fazem uma aprendizagem correcta da L2 através da reactivação de uma estrutura linguística latente semelhante à utilizada na aprendizagem da L1. Os restantes 95% reactivam uma estrutura psicológica latente que lhes permite uma aquisição da L2 com características diferentes

das do falante nativo e do próprio sistema de L1, do aprendente. No entanto, elas são demasiado sistemáticas para se deverem ao acaso. Estas características, segundo Selinker, são aquelas de um sistema separado e que ele denominou de *Interlíngua*.

Esta não é um sub-conjunto da língua - alvo, mas sim o resultado duma actividade mental.

Selinker chama a atenção para o facto de se as estratégias de comunicação do aprendente o induzirem a pensar que já conhece suficientemente bem os sistemas da língua - alvo para comunicar, a interlíngua pode fossilizar o que, a nível individual, tem como consequência a cessação da aprendizagem. Este fenómeno a nível do grupo social leva à criação de um novo dialecto.

Tanto Corder como Selinker, se debruçam sobre o desenvolvimento de sistemas intermediários da língua, admitindo que estes podem ser objecto de interferências devidas ao sistema da L1.

Py (1990), define interlíngua como sendo uma fase de desenvolvimento da competência linguística de um aprendente. Refere ainda que é possuidora de algumas das propriedades essenciais de todos os sistemas linguísticos, como seja o caso da, sistematicidade, variabilidade e autonomia. No entanto ela não se constitui como língua veicular de nenhum grupo social.

Um outro contributo para explicar a aprendizagem de uma L2, surge-nos com Krashen (1987) e a sua *Teoria do Monitor*. Krashen parte do princípio que o meio onde se desenvolve a aquisição tem um papel de extrema importância. Assim o autor distingue os meios "formais" (maioritariamente escolares ou à

base de exercícios explícitos) dos meios "informais" (situação natural). Segundo ele, para que o aprendente obtenha satisfação pessoal neste processo, todo o conhecimento formal da língua tem que estar associado a oportunidades de o utilizar em situações de comunicação. Assim, a combinação de um ensino formal em que se verifiquem ocasiões informais que permitam praticar a língua-alvo, torna-se útil, sobretudo nos primeiros estádios de desenvolvimento. Krashen insiste na importância do papel dos dados directamente utilizáveis e sobre o papel do aprendente em todo este processo.

Esta teoria sustenta que existem 2 sistemas independentes para desenvolverem competências em L2. Por um lado, e como já referimos anteriormente, podemos adquirir a língua subconscientemente - *aquisição* - que se fundamenta na elaboração de regras interiorizadas implicitamente. Por outro, podemos aprender a língua através de processos conscientes - *aprendizagem* - que supõe um ensino explícito das regras. É precisamente este conhecimento consciente da língua que se denomina de *monitor* e dá ao aprendente a capacidade de supervisionar a sua própria produção linguística e a sua própria compreensão. Isto é, este tipo de aprendizagem é utilizado como regulador, para corrigir os conhecimentos obtidos pelo sistema adquirido e faz-se pela integração de estruturas ligeiramente mais complicadas de aquelas que o aprendente já possui (fig. 1).



fig.1- Modelo de apreensão de uma L2 para adultos

Segundo este processo, o aprendente vai construindo uma teoria hipotética da língua em aprendizagem, pondo-a à prova nas produções linguísticas, que o fazem avançar para novas construções hipotéticas da própria língua. São estas hipóteses que vão permitir ao aprendente construir a sua interlíngua que lhe vai permitir comunicar de acordo com ela.

De acordo com Bruner (1966) o aluno evolui no domínio da língua estrangeira na medida em que a acção directa e as propostas de comunicação linguística que formula forem valorizadas e incentivadas.

Neste processo existe uma dinâmica interna onde tomam parte não só as interferências da língua materna como as generalizações dos dados aprendidos.

Não devemos, no entanto, esquecer que, a aquisição de uma língua é um processo individual que ocorre num contexto social.

A este propósito Gardner and Smythe (1974) desenvolveram um modelo explicativo para a aprendizagem de uma L2. Partiram do pressuposto que o meio cultural exerce um considerável efeito sobre as variáveis atitude e motivação e estas por sua vez com a aprendizagem de uma L2. Por exemplo, o meio pode influenciar as atitudes linguísticas de um aprendente e predizer o seu desempenho em L2. De acordo com estes autores no caso de o aprendente se desenvolver num meio onde se aprenda uma L2 a tónica é posta na sua capacidade cognitiva. Por outro lado, quando isso não se

verifica é a motivação que assume um papel primordial em detrimento das aptidões linguísticas.

Gardner propôs o seguinte modelo sócio-educacional (fig. 2)

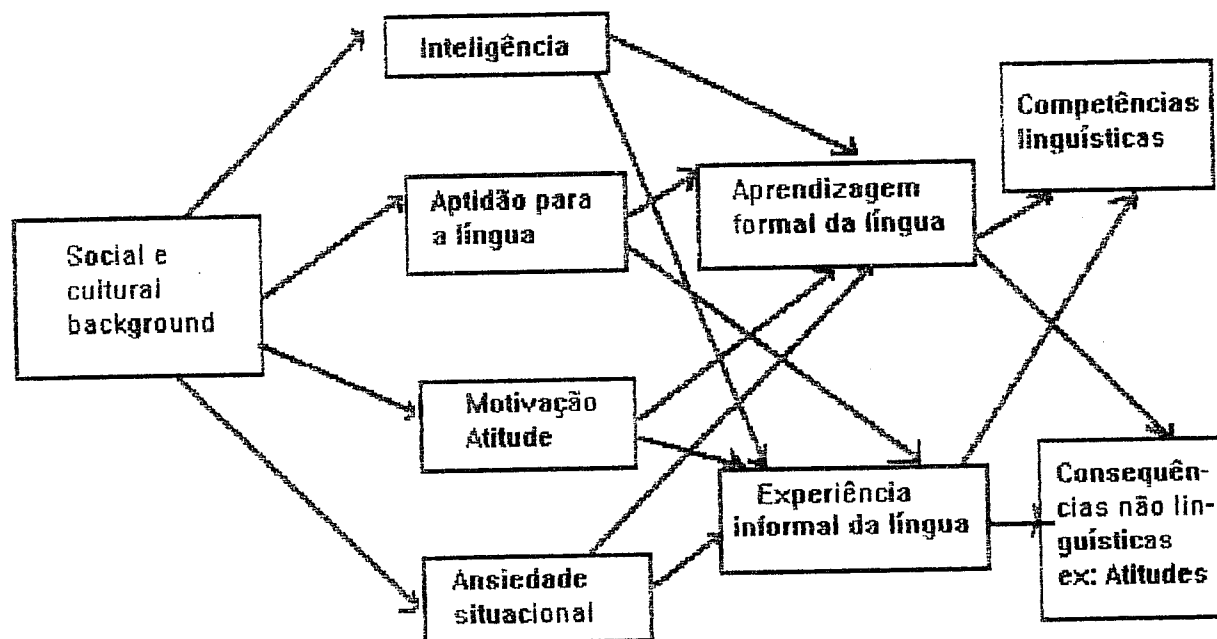


fig.2 - Modelo Sócio - Educacional de Gardner

Este modelo tem implicações de extrema importância, pois a motivação pode ser mais facilmente modificada do que a variável aptidão.

Outras investigações foram realizadas com vista à obtenção de mais dados que nos possam esclarecer acerca do papel de variáveis como a motivação e as atitudes que desempenham na aprendizagem de competências em L2.

Cabe agora aqui referir alguns dos factores que determinam de uma forma mais notória o processo de aprendizagem de uma L2.

3. Factores determinantes da aprendizagem de uma L2

3.1. Factores cognitivos e aptidão

A maior parte dos trabalhos realizados nesta área procuraram investigar as relações existentes entre a aprendizagem de uma L2 e factores intelectuais.

Com isso eles pretendiam determinar se o QI é a variável mais importante para prever o êxito na aprendizagem de uma L2. O resultado destes trabalhos aponta para que não é a inteligência geral a variável mais importante mas sim certos aspectos da inteligência.

De acordo com Carroll (1962) é opinião bastante generalizada de que é suficiente uma inteligência normal. No entanto, a competência para falar e compreender uma língua diferente da L1 é para Carroll uma capacidade específica, relativamente independente da inteligência geral. É precisamente esta capacidade específica que se denomina de *aptidão*. Carroll define-a como sendo uma função inversa da quantidade de tempo que o estudante necessita para atingir um determinado grau de sucesso na aprendizagem partindo do pressuposto que estão controladas as variáveis motivação e qualidade de ensino. Ou seja, quanto maior a aptidão menor é o tempo gasto na aprendizagem, tendo em conta as condições atrás referidas.

É suposto a aptidão para a aprendizagem de uma língua (LAD) combinar várias capacidades, tais como a capacidade de discriminar e identificar padrões fonéticos na nova língua que se está a aprender, reconhecer categorias e funções gramaticais, memorizar rotinas "langageiras" e inferir regras (Ricardo Marques, 1992).

Carroll (1962), a partir das suas inúmeras experiências pode identificar quatro tipos distintos de capacidades para a L2 :

1. *Capacidade para a codificação fonética*: capacidade para a identificação de sons distintos, para formar associações entre aqueles sons e símbolos que os representam, e para a retenção dessas associações.

2. *Sensibilidade gramatical*: capacidade para reconhecer as funções gramaticais das palavras (ou outros elementos linguísticos) nas estruturas das frases.

3. "*Rote memorization ability* ": capacidade para aprender rápida e eficientemente associações entre palavras numa L2 e os seus significados, bem como para reter estas associações.

4. "*Inductive language learning ability* ": capacidade para inferir as regras que regulam um conjunto de materiais da língua, fornecidos exemplos de materiais da língua que permitam estas inferências.

Estas capacidades são medíveis através de tarefas específicas que podemos encontrar na bateria de testes que Carroll e Spon, em 1959, criaram e que se denomina de "*Modern Language Aptitude Test*" - *MLT*. Pimsleur (citado em Figueiredo,1990) constrói um outro teste, o "*Pimsleur Language Aptitude Battery*" - *PLAB*, cujo objectivo é avaliar semelhantes componentes da aptidão para a aprendizagem de uma L2.

Carroll refere ainda que as palavras estrangeiras são melhor aprendidas quando apresentadas associadas com objectos, acções, qualidades e condições com a sua própria referência.

3.2. Idade dos aprendentes

Cada vez mais os estudos realizados com vista a observar o papel da idade dos aprendentes de uma L2 nos levam a refutar o preconceito tão enraizado entre nós traduzido no provérbio português de que "*burro velho não aprende línguas*".

Vila (1983) refere que as crianças mais velhas, com boas competências em L1, adquirem mais facilmente uma L2 do que as crianças mais novas, com uma compreensão da L1 e uma maturidade cognitiva mais fraca.

Contrariando esta ideia, Penfield (Siguán, 1984) divulgou a ideia de que existem processos biológicos, fundamentalmente de maturação de circuitos cerebrais, que fazem com que a capacidade de dominar plenamente outras línguas, para além da L1, diminui rapidamente com a idade. Daí a importância de começar a aprendizagem de uma L2 o mais cedo possível.

Será que a maturação do cérebro condiciona de alguma forma a capacidade de aquisição linguística? E a coordenação dos músculos da fala?

Para dar resposta à primeira questão foram procurar-se argumentos ao nível da *lateralização* do cérebro. No entanto, o principal objectivo não é o de saber se há lateralização ou não, mas sim, no caso dela existir, qual o momento em que ocorre e quais são as suas consequências. A este respeito os diversos autores dão como data aproximada do início deste processo a idade dos 2 anos. O referido processo irá desenrolar-se lentamente até sensivelmente à puberdade, dando-o alguns autores como finalizado por volta dos 5 anos.

É este um dos argumentos encontrado para apoiar o início da aprendizagem de uma L2 o mais precocemente possível.

Relativamente à segunda questão verifica-se que na articulação da fala humana é necessário um elevado controlo muscular para atingir o grau de fluência de um falante nativo. Este elevado controlo implica uma destreza que o adulto vai perdendo.

Deve no entanto ser lembrado que a pronúncia atingida por um determinado aprendiz não é o critério único, nem o primordial para se considerar ter

havido ou não aprendizagem. Isto é, a pronúncia, por si só, não é importante, o que se torna importante é a punição social em virtude dela.

Este argumento biológico é discutido por alguns autores, que preferem colocar maior ênfase em aspectos mais gerais como seja o caso das crianças mais novas terem hábitos menos rígidos. Portanto estas crianças estão mais flexíveis e abertas a qualquer nova aprendizagem.

Um dos aspectos que tem vindo a ser estudado é o problema da memória. No entanto, os maiores problemas com a memória ocorrem com as pessoas mais velhas, quando se trata de aprenderem coisas sem significado ou coisas novas, que exigem a avaliação de aprendizagens anteriores. Pois, contrariamente às crianças, que conseguem aprender coisas absolutamente sem sentido, só para provar a si próprias que são capazes de tal ou para agradar ao professor, o adulto já ultrapassou essa fase e todo o material sem significado é dificilmente retido em memória.

A ideia da existência de um período especial para a aprendizagem de uma L2 ligado à fase inicial de desenvolvimento humano está cada vez mais a ser infirmada pelos estudos efectuados. São inúmeros os autores que defendem a ideia de que os adultos poderão ser melhores alunos de uma L2 do que as crianças tendo em conta um contexto ideal. Tem-se verificado que a associação de uma aprendizagem escolar e a exposição dos alunos a uma interacção sem finalidades pedagógicas é proveitosa para os aprendentes mais velhos.

Segundo Krashen é muito importante para a aquisição de uma L2 que os aprendentes saibam esclarecer o input que recebem e são precisamente os adultos que melhor conseguem fazer isto utilizando para tal um maior número de estratégias conversacionais.

Strecht-Ribeiro(1990) apresenta três generalizações no que diz respeito à relação entre idade, ritmo de aquisição e resultado final no processo de aquisição de uma língua. Assim, e citando o autor, temos :

- 1) Os adultos evoluem nos estádios primários de desenvolvimento sintáctico e morfológico mais rapidamente do que as crianças.
- 2) As crianças mais velhas evoluem mais rapidamente do que as mais novas, de novo nos estádios primários de desenvolvimento sintáctico e morfológico, se se mantiverem constantes as variáveis tempo de exposição à língua.
- 3) Aqueles que começam a ser expostos à L2 durante a infância atingem um nível mais elevado de proficiência do que os que se iniciam como adultos.

Constata-se assim que, exceptuando a pronúncia, os aprendentes adultos se revelam superiores às crianças relativamente à aprendizagem de uma L2 em iguais condições de aprendizagem.

Krashen (1988) refere, na sua *Hipótese do Filtro*, que por volta da puberdade

o filtro afectivo se reforça sendo esta uma das explicações para o facto dos aprendentes não atingirem o nível do falante nativo. No entanto uma mudança, quer na personalidade, quer nas condições de aprendizagem, pode conduzir a um enfraquecimento, temporário ou permanente, do filtro, o que vai permitir ao aprendente adoptar uma postura diferente, e estar menos preocupado em se defender.

Para finalizar este ponto é útil referir alguns aspectos que nos parecem ser relevantes no que diz respeito à situação dos adultos como aprendentes.

Knowles (1978, Strecht-Ribeiro,1990) define a androgogia da seguinte forma: " é a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender ". O ensino para adultos adquire características particulares devido à maturação, às experiências acumuladas, aos diferentes papéis que desempenham, aos quadros de referência dos aprendentes em questão. As "décalages" encontradas no grupo turma são muito maiores em adultos do que em crianças.

Para os adultos o maior realce recai sobre o que é prático. Mais do que sobre o que é académico, ou mais sobre o saber aplicado do que sobre o saber teórico.Ou seja, para se capitalizarem as potencialidades de um aprendente adulto deverão ter-se em conta o seu estilo de vida, os papéis que desempenha, as suas atitudes. É por essa razão que alguns autores referem que os adultos, no seu processo de aprendizagem, compensam a sua falta de rapidez com a experiência e o saber já adquirido.

3.3. Integração social

Para uma criança, a aquisição da língua constitui um passo extremamente importante no seu desenvolvimento, com o intuito de se tornar um membro da sociedade a que pertence. É através da sua língua que ela aprende a exprimir os seus sentimentos, os seus desejos, as suas representações, de acordo com determinadas normas sociais. É através da língua que as representações sociais, culturais, religiosas, etc., de uma sociedade, são transmitidas. É neste sentido que a aquisição de uma L1 por uma criança significa " *tornar-se igual aos outros* ", isto é, a aquisição da sua língua proporciona-lhe a aquisição de uma *identidade social* e, no quadro desta identidade social, uma *identidade individual*. Para a maior parte das formas de aquisição de uma L2, as coisas são diferentes. A identidade social do aprendente de uma L2 já está praticamente adquirida. É o receio de perder esta identidade que se vai tornar numa barreira à aquisição de uma L2. De acordo com este princípio é de esperar que as crianças aprendam mais facilmente uma L2 do que os adultos, pois têm menos medo de perder esta identidade. A resistência oferecida à integração numa nova comunidade linguística pode prender-se a um receio, consciente ou não, de perda de identidade social. É aqui que se pode encontrar uma das causas da "fossilização" na aprendizagem de uma L2 de que Selinker falava.

No entanto, outros condicionantes têm que ser considerados, como por exemplo, o maior ou menor grau de necessidade que o aprendente tem de se integrar socialmente numa determinada comunidade. É pois sentida como uma maior necessidade o domínio de uma L2 para um aprendente que se queira integrar numa nova comunidade linguística, onde não exista qualquer apoio de indivíduos com a sua língua materna e aí pretenda ficar.

Nesta situação, a necessidade de comunicar é muito superior e leva a que o indivíduo se "sirva" da L2, para suprimir dificuldades imediatas na comunicação, sem que isso corresponda a um real domínio dessa mesma língua. É exemplo do que acabamos de referir o domínio de um vocabulário específico, como é o caso do português comercial, onde o domínio do vocabulário, nessa área, pode permitir o desenrolar de uma conversação e um entendimento entre as partes envolvidas, mas isso não significa que os nossos parceiros comerciais dominem a língua portuguesa.

A língua de cada comunidade é mais do que um simples meio de comunicação. Segundo Grosso (1991), " na língua interfere toda a experiência pessoal, cultural e social do indivíduo, realizações que traduzem a mesma ideia correspondem geralmente a realidades muito diferentes " (p. 415).

Como exemplo do que acabámos de citar temos os aprendentes de etnia chinesa, que se encontram a aprender o Português, língua estrangeira. Neste caso concreto, e apesar de ser ideia generalizada de que a gramática Portuguesa é muito complicada, verifica-se que a maior parte destes aprendentes, uma vez atingido o nível limiar, tem um bom domínio das

regras morfo-sintáticas e já ultrapassou suficientemente os problemas ligados à articulação de sons. Os constrangimentos, que dificilmente são superados e que condicionam a comunicação, ligam-se a factores psicológicos e sócio-culturais. Assim verificam-se com alguma frequência situações em que determinadas formas linguísticas, duma determinada língua a aprender, não encontram significado na realidade sócio-cultural em que se integra o aprendente, pois os dois códigos linguísticos em confronto e as respectivas realidades de que são significantes não apresentam qualquer correspondência entre si.

Parecem existir na citação acima transcrita razões suficientes para se acreditar que um ensino / aprendizagem de uma língua é tanto mais eficaz, com sucesso, quanto mais centrado estiver no aprendente. Isto é, os objectivos da aprendizagem são definidos em função das necessidades e interesses comunicativos dos aprendentes.

3.4. Motivação

A persistência de diferenças individuais no rendimento em L2, dos aprendentes, quando expostos ao mesmo tipo de aprendizagem, levou a que os investigadores se dedicassem às investigações na área das características pessoais ou sociais que conjuntamente com as características cognitivas pudessem justificar as diferenças encontradas.

As investigações nesta área, mesmo as mais clássicas vieram demonstrar que o êxito na aprendizagem de uma L2 depende consideravelmente de factores como a motivação.

Siguán (1984) refere que na aprendizagem de uma L2, o factor motivação é mais importante que o próprio método de ensino que esteja a ser utilizado, pois um aprendente motivado aprende com qualquer método.

Contrariamente o melhor método torna-se ineficaz perante um aprendente desmotivado.

O que é então um *motivo* ?

Um motivo será qualquer condição existente no interior do indivíduo que afecta a sua prontidão ou disponibilidade para iniciar ou dar prosseguimento a qualquer actividade ou sequência de actividades. Por exemplo, sentir

necessidade de falar com estrangeiros pode ser o motivo para se aprender uma L2.

Gardner e Lambert (1972) realizaram as investigações mais representativas no domínio da aprendizagem de uma L2 de forma a determinar quais os factores de maior relevância. Com os seus estudos eles vieram demonstrar que é a motivação, e, não a inteligência verbal ou a aptidão, a variável de maior relevância na aprendizagem de uma L2. A partir desse momento estes autores passaram a fazer a distinção entre *Motivação Integrativa* e *Motivação Instrumental*. À motivação integrativa corresponde um sincero e pessoal interesse pelos indivíduos e cultura a que pertence a nova língua o que leva o aprendente a querer aprender mais sobre esta comunidade com o intuito de se tornar um potencial membro da mesma. Os aprendentes com este tipo de motivação estariam melhor preparados para manter um esforço contínuo necessário para conseguir uma boa aprendizagem em L2.

A motivação instrumental refere-se a um desejo de aprender uma L2 por um interesse utilitário ou prático, por exemplo para estar mais apto para obter um determinado emprego.

Assim, a motivação do tipo integrativo é a que mais se relaciona com o sucesso na aprendizagem de uma L2, enquanto que a motivação do tipo instrumental, não permite, à partida, predizer que o sucesso possa ser alcançado.

Gardner e Smythe (1974) identificaram os seguintes componentes da motivação integrativa :

- a) Motivação - Intensidade motivacional, desejo para aprender uma L2
- b) Integração - atitudes favoráveis relativamente à comunidade onde se fala a L2, interesse em comunicar com os membros da comunidade.
- c) Atitudes - atitudes relativamente à situação de aprendizagem
- d) Suporte parental
- e) Ansiedade em relação ao curso

Um outro ponto de vista interessante sobre tipos diferentes de motivação é a dicotomia estabelecida por Wlodkowski (1982, Strecht-Ribeiro,1990) entre *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca*. A primeira diz respeito ao prazer e valor associados com a própria actividade em que o indivíduo se encontra envolvido. Os alunos sentem prazer nas suas próprias actividades, pois o "fazer" é considerado a razão primária para realizar determinado comportamento. A motivação extrínseca realça o valor que o indivíduo atribui aos objectivos de uma acção assim como à possibilidade de atingir esses mesmos objectivos. Aqui, contrariamente ao que se verificava na motivação intrínseca, a tónica é posta na meta mais do que naquilo que se faz.

3.5. Auto-estima

Strecht-Ribeiro (1990) refere o peso desta variável na aprendizagem de uma L2.

Não deveremos esquecer que segundo inúmeros estudos já realizados, os alunos que se auto-avaliam negativamente têm menos expectativas de êxito no desempenho de tarefas, o que diminuirá a capacidade de risco requerido pela aprendizagem de coisas novas.

O processo interactivo que se gera entre as variáveis sucesso académico e auto-estima não permite indicar qual dos dois vem primeiro.

Apesar da escassa investigação sobre a hipotética existência de uma ligação entre autoconfiança e grau de participação, os estudos disponíveis confirmam que essa relação existe e é significativa.

É de salientar que em qualquer situação de aprendizagem em que seja necessário intervir, cada vez que isso ocorre está-se a correr um risco. Também sabemos que ao correr-se um risco existe sempre a possibilidade de insucesso.

Não foge desta situação a aprendizagem de uma L2. Beebe (1983) afirma que no seu estudo conseguiu demonstrar que a situação sociolingüística é uma variável crucial que afecta, entre outras coisas, a quantidade de discurso produzido e o voluntarismo. Acrescenta ainda que os seus resultados vão na linha de outras investigações já realizadas e que indicam que a capacidade de

correr um risco, ainda que parcialmente uma variável da personalidade, depende acima de tudo da situação.

A *Sugestopedia* é um novo método fundado por Lozanov, cujos objectivos residem em remover as tensões psíquicas que interferem com a aprendizagem e também as limitações e normas que a sociedade impõe sobre o aluno adulto, procurando não introduzir outras limitações ou tensões inibidoras no seu lugar. Este método assim criado tenta colmatar as lacunas existentes nos vários métodos de ensino já existentes.

Este método de ensino, assim como alguns outros, surgiram nos últimos vinte anos e procuram levar em linha de conta toda a personalidade do aprendente e o funcionamento do cérebro, constituindo um grupo denominado de métodos " não-convencionais ".

Em que consiste exactamente este método de ensino ?

De acordo com o seu autor, Lozanov, a Sugestopedia, consiste na aplicação da ciência das sugestões positivas à pedagogia, não esquecendo o funcionamento dos dois lobos do cérebro.

Bufe (1991) considera a sugestopedia um método holístico, pois ele dirige-se aos cinco sentidos do aprendente, à pessoa humana. Este método recorre a elementos como as sugestões positivas, a música, a relaxação e ao input importante da matéria a ensinar (= mais palavras, mais gramática e estruturas = uma sugestão positiva), com vista a uma maior rentabilização do trabalho conjunto dos dois hemisférios do cérebro. Em consequência disto o

aprendente aprende mais em menos tempo e com menor esforço, isto é, de uma forma mais agradável. O poder de memorizar assim como a pronúncia na língua de aprendizagem também recebem contributos desta forma de aprender.

Neste tipo de metodologia dita "não convencional" faz-se uso de materiais como os contos de fadas, os mitos, a poesia, a arte, a cultura e a música da língua de aprendizagem, em suma viagens pelo país da língua - alvo. De acordo com a experiência de Bufe (1991), " (...) a sugestopedia destina-se a todos os níveis, mas os resultados mais espectaculares encontram-se nos níveis básicos. Assinalamos também o efeito benéfico para a saúde, graças à relaxação, à música e à ausência do stress (...)" (p. 259)

3.6. Representações sociais

Uma representação pode ser social ou individual.

Uma representação diz-se social quando é assumida colectivamente, contrariamente à representação que um indivíduo pode ter relativamente a um outro indivíduo, coexistindo cada uma delas no mesmo sujeito.

A representação social é um conceito que surge com Durkheim e depois de uma longa ausência ressurgiu com Moscovici.

Uma representação, quer seja social ou individual cumpre uma determinada função, que se prende com a contribuição para os processos formadores e de orientação entre os sujeitos e permite também a formação e orientação dos comportamentos sociais.

Este é um conceito complexo, que desempenha um papel importante na vida social dos indivíduos e dos grupos. De acordo com Moscovici (1961, Kaës, 1968), a representação social permite aos indivíduos orientar-se no meio social, material e de o dominar.

Esta tem uma dupla função que consiste em tornar familiar o que é estranho e tornar perceptível o que é invisível deixando de constituir uma ameaça para o indivíduo.

A representação é um conjunto organizado de opiniões, atitudes, crenças e informações acerca de um objecto ou de uma situação. É determinada pelo próprio sujeito, pelo sistema social e ideológico onde este está inserido e, por último, pela natureza das ligações que o sujeito estabelece com o sistema social (Jodelet et al., 1989).

É um processo através do qual o sujeito reconstrói a realidade, o objecto real para o fazer seu. A representação social é o produto e o processo de uma actividade de construção mental do real pelo aparelho psíquico humano. Esta construção do real é feita a partir dos dados que o indivíduo recebe através dos seus sentidos, daqueles que recolhe ao longo da sua vivência e que ficam retidos na sua memória, assim como dos dados que lhe advém das relações que estabelece com os outros, quer sejam indivíduos ou grupos.

É a partir das informações que lhe chegam das diversas origens que o indivíduo as vai categorizar num sistema cognitivo global e coerente com objectivo de organizar o mundo de forma a que este seja compreensível para ele, possa agir sobre o mundo que o rodeia e adaptar-se ou não ao seu meio. Isto é, de acordo com o que referimos anteriormente, poderemos dizer que estas informações sofrem um processo de triagem, de acordo com as regras sociais, as normas culturais e perceptivas do indivíduo. Isto é, de acordo com as necessidades, os interesses, a situação, a ligação que o indivíduo mantém com o seu grupo de referência, assim certos elementos do real são valorizados em detrimento de outros, que podem ser atenuados ou transformados. Estas informações ponderadas, são ordenadas num sistema coerente que lhe confere uma significação individual e social.

Por esta razão a representação social tem para o sujeito o estatuto de realidade e prepara-o para a acção. Isto é, é a partir daqui que se orientam as nossas acções.

No entanto, quando se fala de representação social devemos ter em conta que esta não é a reprodução rigorosa e exaustiva das qualidades do objecto, mas sim criação do sujeito. Como já podemos constatar, a representação constrói-se a partir da actividade mental do indivíduo e é uma modalidade particular de conhecimento, uma forma que o indivíduo tem de fabricar um objecto psicológica e culturalmente significativo.

A representação social é uma maneira dos indivíduos e grupos fixarem a sua posição em relação às situações, acontecimentos, objectos e comunicações que lhes dizem respeito.

Abrie (1989) realizou uma investigação cujo objectivo era demonstrar que o comportamento de um grupo - a sua performance e a sua comunicação - não dependiam da tipo de tarefa que tinham que efectuar, mas sim da representação da tarefa. Os resultados por ele obtidos confirmam exactamente a sua hipótese inicial, isto é, não é a natureza da tarefa, mas as representações que o grupo tem, que determinam a estrutura das comunicações.

Não nos parece aqui necessário um maior aprofundamento desta área do saber não descuidando, no entanto, os seus benéficos contributos para o nosso estudo.

3.7. Atitudes

É nos trabalhos de psicologia experimental alemã do início deste século que encontramos o vocábulo atitude. Paralelamente, nos Estados Unidos, a noção de atitude é utilizada nas pesquisas sociológicas e psicológicas, sobretudo para explicar as condutas sociais e as suas orientações.

A atitude é um construto hipotético utilizado para explicar a direcção e a persistência do comportamento humano.

As atitudes não podem ser directamente observáveis. Elas estão latentes e através da direcção e persistência do comportamento observável podemos inferir as atitudes subjacentes.

As atitudes são um meio conveniente e eficaz para explicar a persistência de determinados padrões de comportamento, pois, frequentemente, elas sumarizam, explicam e predizem o comportamento.

Esta noção significa, então, uma disposição interna do indivíduo que serve de suporte à sua percepção e às suas reacções relativamente a um objecto ou um estímulo.

Para Ajzen (1985) uma atitude pode ser considerada como uma disposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento.

As atitudes são essencialmente adquiridas e não inatas, isto é, são o resultado da experiência do indivíduo a partir do confronto entre a sua personalidade e o meio social onde está inserido. Têm um carácter relativamente estável ou durável, o que não exclui a possibilidade de mudança ou transformação sob a influência de certos factores. Finalmente, são polarizadas, isto é, elas podem ser positivas ou negativas consoante o objecto ou estímulo presente.

As atitudes cumprem três grandes funções psicológicas indispensáveis ao indivíduo, para compreender o seu meio: a *função cognitiva*, a *função conotativa* e a *função afectiva* (fig. 3)

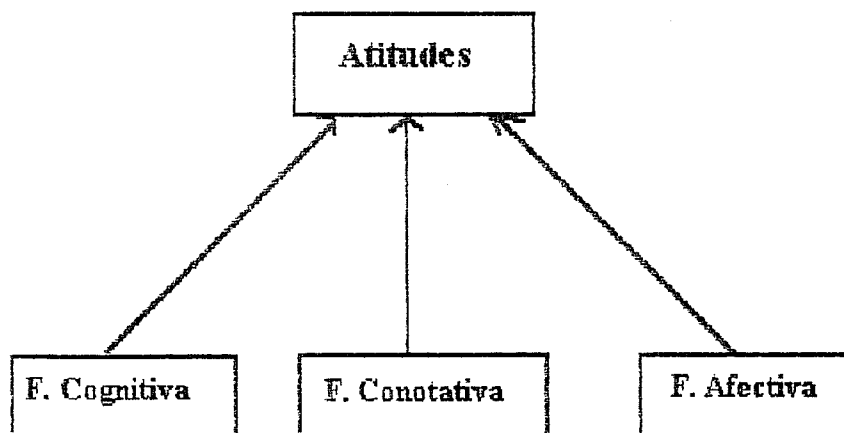


fig.3

Passemos agora a definir cada uma delas.

a) *A função cognitiva*

Esta função também é designada por função de ajustamento ou de adaptação ao meio pelo facto de permitir ao indivíduo conhecer, interpretar, organizar o seu universo elaborando o seu próprio sistema de referências.

b) *A função conotativa*

Esta função diz respeito às intenções e decisões de acção dos indivíduos. Ela determina o limiar de aparecimento de um comportamento, a sua duração e a sua intensidade.

c) *A função afectiva*

Esta função prende-se com a possibilidade que a atitude oriente os comportamentos do sujeitos face ao aumento dos estímulos que recebe. Esta orientação seria discriminante e polarizada, indo do positivo ao negativo, do favorável ao desfavorável. Tudo se passaria como se nós apreendessemos os diferentes elementos do nosso meio e nos posicionássemos sempre "a favor ou contra".

Gardner e Lambert (1972) investigaram também o papel das atitudes na aprendizagem de uma L2 e concluíram que, estas, juntamente com as variáveis motivacionais influenciam o rendimento na L2. Estes factores parecem ser tão importantes como os cognitivos e têm uma actuação

independente. Verifica-se que uma atitude positiva para com a L2 e a sua comunidade linguística pode influenciar positivamente a motivação para a aprendizagem da L2 tornando-se um preditor, tão bom como uma elevada pontuação em aptidão linguística, na aprendizagem de L2. Por outro lado, uma atitude negativa pode influenciar negativamente a motivação para a aprendizagem de uma outra língua.

É de referir também que a atitude e o rendimento em L2 parecem exercer entre eles uma influencia recíproca, pois o grau de conhecimento em L2 de um aprendente pode influenciar sobre as suas atitudes assim como as atitudes que os outros lhe atribuem (Gatlinton, 1975; Genesee e Holobow, 1977).

Devido às dificuldades metodológicas e conceptuais nesta área de investigação existe a necessidade de considerar teoricamente que os resultados obtidos em determinadas matérias estão relacionados com as atitudes que os aprendentes possuem em relação a essas mesmas matérias. Para estabelecer esta relação presumiu-se que os comportamentos de aprendizagem são medianeiros entre os sentimentos e os pensamentos dos aprendentes em relação às matérias e os seus resultados nessas mesmas matérias.

Uma teoria sobre a relação entre Atitude - Comportamento, a " *Teoria da Acção Racionalizada* " de Ajzen e Fishbein (1980) foi elaborada para examinar a relação entre as atitudes daquele que aprende e os resultados dessa aprendizagem.

De acordo com este modelo, o mais imediato determinante do comportamento humano é a sua intenção de realizar esse comportamento. Esta intenção é função de dois determinantes básicos: um de natureza pessoal, o outro de influência social.

O primeiro designa-se por *Atitude em relação ao comportamento* e o segundo por *Norma Subjectiva*.

A atitude em relação ao comportamento, resulta da avaliação, positiva ou negativa, de realizar o comportamento, isto é, o julgamento pessoal quanto à realização do comportamento.

Por seu lado, as normas subjectivas, prendem-se com a percepção em relação às pressões sociais feitas por pessoas importantes para o indivíduo, no sentido de realizar ou não o comportamento.

A importância relativa das atitudes e das normas subjectivas varia consoante os comportamentos e os indivíduos, mas é assumido que ambos, em conjunto, determinam a intenção comportamental (fig. 4).

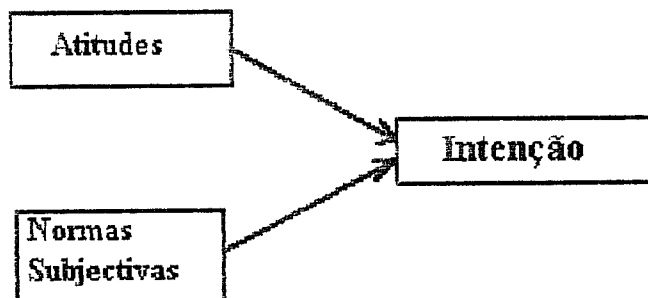


fig.4

Esta teoria permite examinar as atitudes e as normas subjectivas em função das crenças que lhes estão subjacentes. A atitude em relação a um comportamento é função das crenças do indivíduo sobre o resultado desse comportamento e as avaliações que faz sobre o mesmo. A sua estimativa faz-se pela soma do produto das crenças com a avaliação dessas mesmas crenças (fig.5).

$$\text{Crenças comportamentais} \times \text{Avaliação} = \text{ATITUDE}$$

fig.5

Relativamente à Norma Subjectiva podemos encontrar um esquema idêntico. Assim a Norma Subjectiva é função das crenças do indivíduo - crenças normativas - acerca do que ele considera que pessoas específicas ou grupos - referentes - pensam se ele deve ou não desempenhar o comportamento. Vai utilizar esta informação para chegar à sua Norma Subjectiva (fig.6).

Crenças Normativas X Avaliação = Normas Subjectivas

fig.6

Existe um considerável número de provas desta teoria em campos como a política, os consumidores, a saúde. Bentler e Speckart (1979) descobriram que as atitudes tinham uma relação directa com o comportamento assim como uma relação indirecta através da intenção comportamental.

Norwich e Jaeger (1989) realizaram um estudo para observar como é que esta teoria se applicava à aprendizagem da matemática e observaram que os alunos com atitudes mais positivas relataram maior intenção de adoptar comportamentos futuros para a aprendizagem da matemática. O facto de neste trabalho se ter verificado uma falta de evidência quanto a uma relação de previsão entre as intenções de ter um comportamento de aprendizagem e os futuros comportamentos de aprendizagem leva à reconsideração da noção de intenção no contexto de comportamentos múltiplos repetidos, tais como os que envolvem o ensino na escola.

Soares (1992) no seu estudo em que pretende descrever, por um lado, as 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 de escolaridade obrigatória. Por outro lado, as

relações entre as variáveis prazer em comunicar em Inglês e capacidade de "correr risco", em situação de comunicação oral, e a variável intenção em relação à aprendizagem comunicativa da língua.

Neste seu trabalho conclui que, na sua amostra, as atitudes e as normas sociais vão determinar a intenção dos aprendentes em relação à aprendizagem da LE, actuando estes de acordo com a Intenção.

Figueiredo (1990) levou a cabo um estudo preliminar com o intuito de investigar o grau de associação e a importância relativa de factores como a inteligência, a aptidão para línguas estrangeiras, as competências linguísticas na língua materna, a motivação e as atitudes, na aprendizagem intensiva do Alemão, como língua estrangeira por parte de crianças portuguesas com idade compreendida entre os 10 e os 11 anos. Verificou, no seu trabalho de investigação, que as atitudes apresentam um elevado valor preditivo nesta aprendizagem.

4. Alguns princípios de um ensino comunicativo das línguas

A finalidade de um ensino / aprendizagem de uma L2 é que os aprendentes adquiram competências linguísticas na língua a aprender de forma a que se tornem aptos a comunicar nessa língua satisfazendo assim as suas necessidades.

Sabemos que tanto a língua escrita como o oral têm como objectivo a comunicação de significados. Patrik, 1981 e Mangano, 1982 (Almeida, 1991) dizem-nos que, de acordo com isto, o desempenho numa língua estrangeira é adquirido através de processos globais de significação, em que o aluno deve participar activamente, uma vez que aprende o valor participando activamente.

Numa abordagem comunicativa, o processo de ensino / aprendizagem é sempre centrado no aprendente e não na matéria a ensinar. Procura-se suscitar no aprendente o desejo de aprender a língua-alvo através da utilização e desenvolvimento dos seus conhecimentos e experiências. Esta forma de apropriação da L2 deve permitir ao aprendente a vontade e a capacidade para utilizar a língua de aprendizagem da forma mais correcta e apropriada com vista à obtenção de uma comunicação eficaz.

Pois se o acto de adquirir e organizar os saberes linguísticos é da responsabilidade dos aprendentes, o acto de aprender não é isolado. O indivíduo encontra-se inserido numa determinada sociedade e para que o aprendente se sinta realizado não só como aprendente mas também como pessoa, é necessário, que as diferentes partes em jogo consigam identificar as necessidades, as motivações e os interesses comunicativos dos aprendentes com vista à obtenção de um projecto de aprendizagem.

Estas necessidades de comunicação são tanto imediatas com potenciais, pois o aprendente tem de dar resposta imediata às suas necessidades. Para se conseguir um espaço onde o aprendente consiga testar as suas hipóteses linguísticas sem receio é necessária a criação de um ambiente socio-afectivo favorável, no qual o aprendente possa investir activa e pessoalmente, onde encontre aceitação, respeito por aquilo que ele é, com as suas opiniões, os seus interesses, os seus pontos fortes e fracos. Em suma, um espaço onde a aprendizagem de uma L2 seja uma experiência socialmente partilhada.

Segundo van Ek (1988) todo o programa ou manual que vise promover a aptidão para a comunicação deve ter em conta os seguintes componentes (ou sub-competências) :

a) *competência linguística* : " conhecimento de elementos do vocabulário e o uso de determinadas regras sintáticas graças às quais estes elementos são combinados de maneira a produzir enunciados significantes".

b) *competência sócio-linguística* : " a capacidade de utilizar e interpretar elementos linguísticos de forma apropriada em função da situação de comunicação".

c) *competência discursiva* : " a capacidade de perceber e assegurar a coerência diferentes em trocas comunicativas".

d) *competência estratégica* : a capacidade de " recorrer a estratégias de comunicação, verbais ou não-verbais, a fim de compensar um conhecimento imperfeito do código".

e) *competência sócio-cultural* : " uma certa familiaridade com o contexto socio-cultural no qual a língua é utilizada ".

f) *competências sociais* : " a vontade de estabelecer interações com outros, e a confiança em si que isso presuppõe, assim como uma aptidão para a empatia e um saber-fazer em matéria de relações sociais".

A preocupação com o ensino das línguas vivas tem vindo a aumentar e muitas têm sido as tentativas para objectivar e sistematizar o seu ensino com vista a uma maior adequação ao público a que se destina.

O Conselho da Europa criou um Projecto sobre Línguas Vivas cujo objectivo é contribuir para uma maior compreensão e cooperação com vista a melhorar a aprendizagem das línguas vivas.

É dentro desta perspectiva que foi criado, em Portugal, tal como já se verificava noutros países, um documento - **Nível Limiar** - que se destina a apoiar os agentes do ensino do Português como língua estrangeira, e que nos dá uma definição dos objectivos de aprendizagem inicial de uma língua estrangeira, assim como, uma concepção interactiva da comunicação e do seu instrumento de descrição. Isto é, o Nível Limiar parte do pressuposto que a comunicação é um processo onde os vários factores envolvidos interagem uns sobre os outros. O Nível Limiar apoia-se nos princípios fundamentais do Projecto de Línguas Vivas. Estes princípios podem definir-se do seguinte modo :

- a) a centragem no aprendente
- b) o sistema de unidades capitalizáveis
- c) a concepção comunicativa da competência visada no processo de ensino / aprendizagem

Pretende-se com estes objectivos que a planificação, elaboração e a realização dos programas de ensino estejam estritamente adaptados às necessidades, às motivações e às características do aprendente, deixando-lhe, sempre que possível, possibilidade de dirigir e controlar os seus progressos.

Este tipo de abordagem centrado no aprendente, prende-se, tal como já referimos no início deste ponto, com a auscultação das necessidades comunicativas do aprendente, com vista a colmatar essas lacunas e baseia-se no princípio de que os objectivos de aprendizagem do aprendente são objectivos de comunicação. A partir deste pressuposto os objectivos

linguísticos são encontrados de acordo com os objectivos da comunicação e não a partir dos próprios meios linguísticos.

Depois da análise das necessidades dos aprendentes podem-se encontrar algumas dificuldades, pois como se sabe, o ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira, normalmente é ministrado em pequenos grupos. O problema coloca-se quando nos deparamos com uma vasta diversidade de necessidades para dar resposta. No entanto, geralmente, verifica-se que existem, conjuntos de necessidades e objectivos comuns a um certo número de aprendentes que permitem a elaboração de um projecto de aprendizagem por unidades capitalizáveis (Malaca Casteleiro, Meira, Pascoal, 1988).

Malaca Casteleiro et al define do seguinte modo este tipo de projecto de aprendizagem " este sistema é designado por sistema de unidades capitalizáveis quando no âmbito de uma instituição existe uma validação "oficial" da obtenção de um dado número de unidades de ensino.

Para cada unidade, os objectivos de aprendizagem devem ser definidos de um modo bastante explícito, para que, posteriormente, no processo de avaliação, não haja dificuldade em verificar se o aluno os atingiu ou não.

Após a definição dos objectivos de aprendizagem realizada com intervenção do aprendente e o mais explicitamente possível, o processo de ensino / aprendizagem será orientado com base no método que melhor corresponder às características, expectativas e preferências dos aprendentes" (p.5).

Neste tipo de ensino comunicativo constata-se implicações tanto para o professor, como para o próprio aprendiz e também ao nível dos materiais pedagógicos.

Assim, e ao nível do professor, verifica-se que recai sobre este a tarefa de instaurar na sala de aula, um ambiente propício à comunicação. Para tal, ele deve fomentar nos aprendentes determinados aspectos que favoreçam o seu comportamento comunicativo. Para Krumm (1984), as atitudes que um professor deve adoptar para que se verifique um incremento dos comportamentos comunicativos por parte dos aprendentes, assentam em três grandes áreas que segundo ele são:

- 1) *Cooperação e encorajamento da autonomia do aprendiz*
- 2) *Comportamento colaborador do professor*
- 3) *Interação com o professor e desenvolvimento da confiança em si na prática da língua de aprendizagem.*

Este tipo de atitude faz com que o professor deixe de ser aquele que é detentor dos saberes, que organiza tudo sózinho e que distribui sanções e julgamentos. Passa agora a ser um indivíduo detentor de um saber e de um saber-fazer, onde se articulam não só as suas competências linguísticas, como também o seu conhecimento da cultura da língua de aprendizagem e que tem em conta a sensibilidade e as necessidades dos aprendentes.

Como já referimos este tipo de ensino também acarreta consequências para o aprendiz. Assim, a sua implicação neste processo fá-lo adquirir responsabilidades na aprendizagem, negociar e cooperar com os outros

aprendentes e professor na escolha dos objectivos e dos meios de os atingir, procurando utilizar da melhor forma os seus saber-fazer e os seus conhecimentos.

Finalmente, e no que diz respeito aos materiais pedagógicos, verifica-se que não existem materiais tipo. A escolha dos mesmos deve ser feita de acordo com as necessidades dos aprendentes e devem procurar incrementar a autonomia dos mesmos, apoiar-se nas suas experiências e conhecimentos, em suma estarem de acordo com o grupo-turma que se tem.

A revisão da literatura relativamente a alguns factores psico-sociais que parecem evidenciar-se com alguma importância na aprendizagem de uma L2 levaram-nos à formulação do nosso problema nos termos que se apresenta no capítulo seguinte.

III. OBJETIVOS E METODOLOGIA

III. OBJECTIVOS E METODOLOGIA

1. Objectivos do estudo

Não colocando de parte a importância de factores como a inteligência e a aptidão na aprendizagem de L2, pensamos que factores de outra ordem poderão ser equacionados.

As atitudes que os estudantes de L2 desenvolvem face a essa mesma língua, na nossa opinião estão directamente correlacionados com os seus comportamentos linguísticos. Isto é, existe uma relação directa entre comportamentos linguísticos adoptados, e atitudes desenvolvidas.

De tudo isto, parece pois, legítimo pensar na relação existente entre Atitude (segundo o modelo de Ajzen e Fishbein) e aprendizagem de L2, em estudantes adultos, quando se encontram num contexto de aprendizagem formal .

Parece-nos também importante, introduzir no nosso estudo, à semelhança com o que aconteceu no trabalho realizado por Helena Soares; intitulado "Estudo da relação entre 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" (Tese de Mestrado em Psicologia Educacional), uma outra vertente. Isto é,

fomos também observar qual o peso da variável " capacidade do aluno correr risco " em situações de comunicação oral, para a aprendizagem do português como L2.

Podemos constatar no decurso do nosso trabalho a existência de um grande número de indivíduos Orientais e sem o domínio de qualquer outra língua europeia, com a preocupação de aprenderem o Português como L2.

Da análise desta situação pareceu-nos relevante fazer também um estudo comparado entre estudantes oriundos de países Ocidentais versus estudantes oriundos de países Orientais relativamente às variáveis atitude e capacidade de "correr risco" em diferentes níveis de aprendizagem.

O presente estudo descreve, assim, uma investigação empírica das relações existentes entre a Atitude em relação à aprendizagem comunicativa de uma L2 e a variável capacidade de "correr risco", em diferentes níveis de aprendizagem do Português e consoante a origem dos indivíduos.

Pretendemos observar como é que as variáveis Atitude e capacidade de "correr risco" se relacionam com os resultados académicos obtidos pelos diferentes aprendentes.

No quadro que se segue procurámos sistematizar os três níveis de análise do nosso estudo.

Análise I	TOTALS		N=79
Análise II	Nível Básico		N=51
	Nível Avançado		N=28
	Ocidentais		N=48
	Orientais		N=31
Análise III	Básico	Ocidentais	N=16
		Orientais	N=35
	Avançado	Ocidentais	N=15
		Orientais	N=13

2. Hipóteses

De acordo com os objectivos que nos propoemos atingir com a realização do presente estudo estabeleceram-se as seguintes hipóteses :

H1: Aprendentes com Atitudes mais positivas em relação à aprendizagem de L2 e uma maior capacidade de "correr risco", independentemente do nível de aprendizagem em que se encontrem e da sua origem, revelarão maior desempenho (= avaliação).

H2: O nível de aprendizagem e a origem dos aprendentes relacionam-se com as atitudes e os desempenhos (= avaliação), relativamente à aprendizagem de L2 .

H3: O nível de aprendizagem e a origem dos aprendentes relacionam-se com a capacidade de "correr risco" (= Risco) e os desempenhos (= avaliação), relativamente à aprendizagem de L2 .

3. Definição Operacional das Variáveis

a) Atitude : atitude do aluno em relação à aprendizagem de L2, sendo esta determinada a partir de :

. crenças individuais - que os aprendentes possuem em relação à aprendizagem de L2 em geral e do Português em particular, em relação ao processo de aprendizagem do Português e em relação aos efeitos decorrentes do seu desempenho comunicativo futuro.

. Avaliação das crenças individuais

$$A_B = \sum CI_i AvCI_i$$

Atitude (A) em relação ao comportamento B , sendo n o número de crenças individuais, CI_i corresponderá à crença individual e $AvCI_i$ a avaliação dessa mesma crença.

- Variável capacidade de "correr risco"

Esta variável prende-se com a percepção que o aprendente possui sobre a capacidade de se expôr em público utilizando estratégias de comunicação, testando hipóteses linguísticas, sem o receio de ser considerado ridículo .

- Variável desempenho

Esta variável define-se pela nota atribuída a cada um dos aprendentes pelo respectivo docente da disciplina de Língua Portuguesa de acordo com os dados recolhidos durante o decurso das aulas.

4. Metodologia

4.1. Amostra

A amostra do nosso estudo é constituída por aprendentes de português - língua estrangeira da Faculdade de Letras de Lisboa.

Dos 79 elementos que formam a amostra por nós trabalhada, 51 elementos encontram-se no nível básico e 28 no nível avançado de acordo com os critérios utilizados pela F. L. de Lisboa.

Estes alunos são oriundos de diversos países (Ocidentais e Orientais), sendo 39 do sexo feminino e 40 do sexo masculino e a sua idade varia entre os 17 e os 55 anos .

Esta nossa amostra é subdividida constituindo-se 2 sub-amostras sendo uma delas com 31 elementos oriundos de países Orientais e a outra com 48 elementos de países Ocidentais.

Estes alunos encontram-se a aprender o Português por razões de prosseguimento de estudos e profissionais.

4.2. Instrumentos

O valor das variáveis atitude e capacidade de "correr risco" surgem a partir dos dados recolhidos através da passagem de um questionário escrito a todos os aprendentes.

Este questionário foi adaptado de um outro formulado por Helena Soares, para o trabalho já referenciado. Neste mesmo questionário foram introduzidos itens com vista a recolher informação sobre a variável capacidade de "correr risco".

O questionário compõe-se de uma 1ª página - folha de rosto - onde são pedidos alguns dados pessoais aos inquiridos e, numa 2ª parte encontram-se as questões que queremos analisar, num total de 30 itens que se repartem por 3 páginas.

Os itens são colocados em forma de afirmação a que os estudantes terão que responder colocando uma X, no quadrado a que corresponder a sua opinião. Ela poderá variar entre o Concorde e o Discordo, passando pelo Talvez Concorde e Talvez Discordo. A cada uma destas opiniões corresponde uma determinada cotação que varia entre 1 e 4, sendo a pontuação máxima (4) atribuída às atitudes mais positivas na aprendizagem da língua e correspondentemente a pontuação mínima (1) às atitudes menos positivas na aprendizagem da língua.

4.3. Procedimento

Podemos distinguir 5 etapas neste estudo.

a) Numa 1ª etapa reorganizámos a parte do questionário construído e aplicado por Helena Soares que dizia respeito às atitudes e capacidade de "correr risco".

Nesta reorganização estiveram presentes os seguintes aspectos,

- alteração da apresentação, em termos visuais, do questionário

- Adaptação da linguagem do questionário . Foi uma dupla adaptação, pois houve que alterar a designação da L2 em estudo (de inglês para português) e por outro lado, adaptar a linguagem à população em estudo (aprendentes estrangeiros adultos). Isto é, utilização de vocabulário e construção de frases mais adequadas .

- Pareceu-nos também importante o desmembrar de alguns itens que continham mais do que uma ideia em jogo.

b) Posteriormente e, para verificar as alterações que tínhamos implementado, contactámos com a administração do CIAL (Escola de Línguas), no intuito de nos ser dado autorização para podermos testar o questionário, agora modificado.

Depois da resposta positiva por parte da administração, no dia 21 de Julho procedeu-se à aplicação do mesmo em 4 turmas que se encontravam a frequentar cursos de Verão em Portugal, perfazendo um total de 17 alunos.

Uma vez que o nosso questionário se encontrava numa fase experimental, foi solicitado às pessoas que colocassem todas as dúvidas que lhes surgissem no decorrer da aplicação, quer no que diz respeito à estruturação do mesmo, quer sugerindo alterações.

No final da aplicação foi pedido aos inquiridos que revelassem o porquê do seu interesse pela aprendizagem da Língua Portuguesa. Apenas 2 dos inquiridos aprendiam o Português por razões exclusivamente culturais, os restantes 15 necessitavam de aprender por motivos profissionais ou académicos.

c) As dúvidas levantadas na aplicação efectuada aos alunos do CIAL, assim como, as sugestões por eles apontadas, levaram a uma nova remodelação do questionário, com vista a uma maior adequação à população-alvo.

d) A etapa seguinte prendeu-se com a regulação dos itens compreensão do questionário versus nível de aprendizagem.

Em posse da nova versão do questionário, contactou-se a Faculdade de Letras de Lisboa onde foi realizada a 31 de Julho uma nova aplicação a uma turma de 7 alunos dos cursos de Verão, que correspondia a um nível baixo. Ou seja, estes estudantes estavam num nível principiante da aprendizagem da Língua Portuguesa, verificando-se deste modo algumas dificuldades, por

parte da maioria dos inquiridos, na compreensão do questionário devido ao fraco domínio da língua. Depois desta aplicação foram feitas novas alterações ao anterior questionário.

e) A fim de testarmos mais uma vez o nosso questionário, contactámos o departamento de Língua Portuguesa para Estrangeiros, da Universidade Nova de Lisboa.

Depois de autorizada a nossa intervenção, no dia 7 de Outubro, procedemos à passagem do questionário a uma turma de 14 estudantes estrangeiros de Português. Estes estudantes na sua grande maioria estão ligados ao programa ERASMUS.

Depois desta aplicação deu-se por concluída a fase de pré-teste e passou-se à fase de aplicação definitiva.

f) Pelas razões acima apontadas, foram feitos esforços no sentido de se proceder à aplicação do questionário na Faculdade de Letras de Lisboa. Assim sendo, procedeu-se à aplicação do questionário no período entre 9 e 17 de Dezembro nas 4 turmas de nível avançado e nas 9 turmas de nível básico, originando um total de 79 aprendentes estrangeiros, formando a nossa amostra definitiva.

Nas sucessivas aplicações do questionário, foram os aprendentes informados que o instrumento tinha apenas por objectivo saber o que eles pensam sobre o Português e a importância de o aprender, não estando as suas respostas sujeitas a qualquer tipo de avaliação.

Foram ainda os aprendentes informados de que deveriam responder a todos os itens, assim como era o mecanismo das respostas, no que diz respeito à organização e utilização da escala .

A aplicação do questionário variou entre 30 a 45 minutos consoante o nível de aprendizagem em que os alunos se encontravam.

I V . RESULTADOS

IV. RESULTADOS

Depois da descodificação das respostas dadas ao questionário pelos 79 sujeitos que constituem a nossa amostra, procedeu-se ao cálculo da variável Atitude, através da seguinte fórmula:

$$CI1 \times AvCI1 + \dots + CI13 \times AvCI13$$

Sendo

CI = Crença Individual

Av = Avaliação

Começamos por apresentar os resultados obtidos quer para a variável Atitude, quer para a variável capacidade de "correr risco" (=Risco), para o total da amostra e em seguida parcialmente, isto é, consoante o nível que se encontram a frequentar e consoante a sua origem (Ocidentais / Orientais).

Segue-se de seguida a distribuição dos aprendentes pela variável Atitude e capacidade de "correr risco" (tabelas 1 e 2).

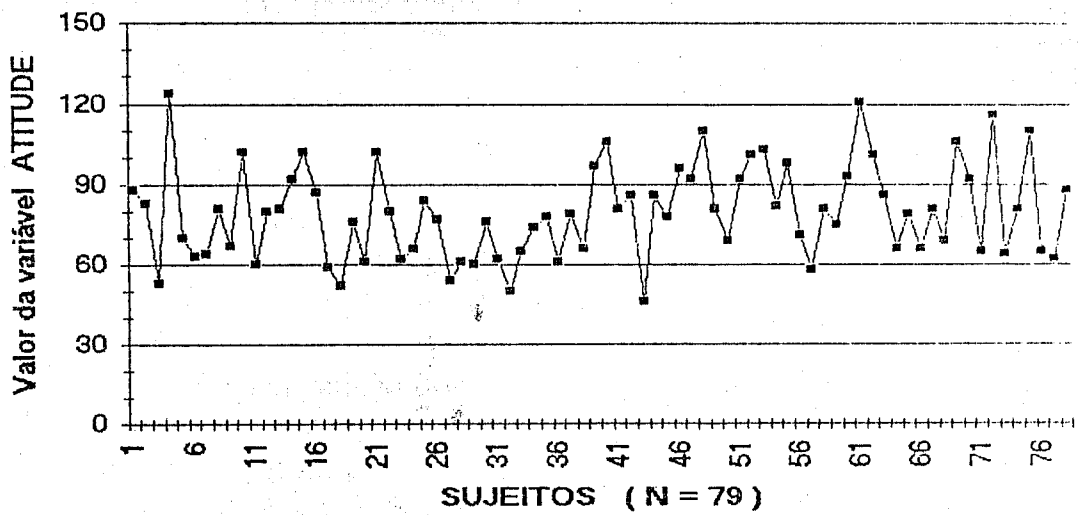


Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos pela variável Atitude (N = 79)

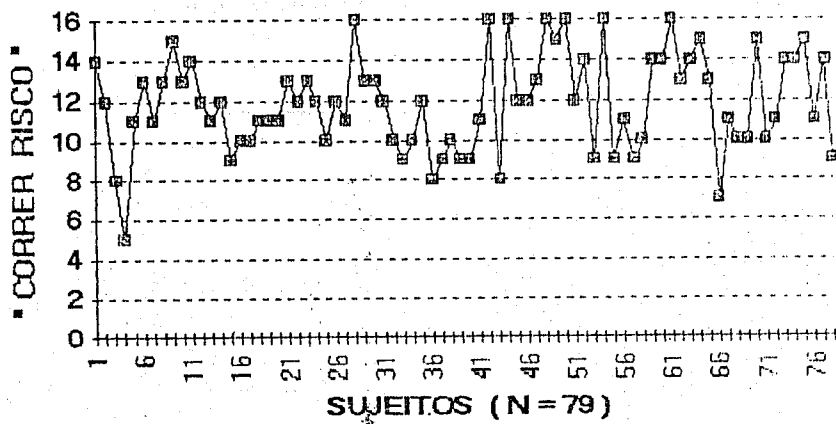


Tabela 2 - Distribuição dos sujeitos pela variável " Correr Risco "

A figura que se segue mostra-nos a estatística descritiva dos resultados obtidos em relação às variáveis Avaliação, Atitude e capacidade de "correr risco" pelo total dos aprendentes (tabela 3).

	X	s	Máx.	Min.	N
Avaliação	13.32	2.94	19	8	79
Atitude	79.46	17.49	124	46	79
Risco	11.89	2.44	16	5	79

Tabela 3 - Análise descritiva das variáveis Avaliação, Atitude e Risco

Posteriormente a esta análise descritiva tentamos testar o poder explicativo das variáveis Atitude e capacidade de "correr risco" em relação à avaliação obtida pelo total dos aprendentes (tabela 4).

1. Risco	
2. Atitude	
R ²	.19588
R ² ajustado	.17323
erro	2.71315

Tabela 4 - Regressão Múltipla das variáveis Risco e Atitude para a Avaliação
(N = 79)

Verificamos que 17,3% da variação nos resultados em L2 obtidos por esta amostra são explicados por esta dupla de variáveis.

Para observarmos a existência, ou não, de uma relação significativa entre a avaliação obtida por estes aprendentes e as variáveis Atitude e Risco procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação Momento - Produto de Pearson e obtiveram-se os seguintes resultados:

	AVALIAÇÃO	
Atitude	. 2538	p < .05 n = 79
Risco	. 3989	p < .001 n = 79

Tabela 5 - Coeficientes de correlação entre a variável Avaliação e as variáveis Atitude e Risco

Podemos verificar que apesar das correlações não serem muito elevadas, para a variável Atitude ela é significativa a um nível de $p < .05$ e para a variável Risco é igualmente significativa a um nível de $p < .001$ com um $n=79$.

Poderemos assim confirmar a nossa primeira hipótese.

Passamos agora a indicar os resultados parciais obtidos pelos aprendentes repartidos consoante o nível de aprendizagem que se encontram a frequentar e a sua origem.

Por não nos parecer pertinente não apresentamos aqui a distribuição das variáveis Atitude e Risco pelas diferentes sub-amostras.

No que se refere à segunda hipótese, que se prende com o comportamento das variáveis Avaliação e Atitude, nos diferentes níveis de aprendizagem, e com a origem dos aprendentes, começaremos por estudar o comportamento destas variáveis de acordo com o critério nível que os aprendentes se encontram a frequentar.

A tabela que se segue (tabela 6) mostra a análise descritiva das variáveis Avaliação e Atitude, de acordo com este critério.

	Nível Básico					Nível Avançado				
	X	s	Máx	Min	N	X	s	Máx	Min	N
Avaliação	13.08	2.77	19	8	51	13.75	3.23	18	8	28
Atitude	76.90	17.04	124	46	51	84.11	17.63	121	50	28

Tabela 6 - Análise descritiva das variáveis Avaliação e Atitude consoante o nível que se encontram a frequentar

Com vista a encontrar uma relação significativa entre a variável Avaliação e a variável Atitude procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação Momento - Produto de Pearson. Os resultados encontram-se na tabela 7.

	Nível Básico	Nível Avançado
	Atitude	Atitude
Avaliação	.3327 p<.02 N=51	.0870 p< ? N=51

Tabela 7 - Coeficientes de correlação entre a variável Avaliação e a variável Atitude nos dois níveis de frequência

Observa-se uma correlação significativa com $p<.02$ entre as variáveis Avaliação / Atitude no nível básico mas o mesmo não se verifica no nível avançado.

Passaremos de seguida a examinar o comportamento das variáveis Avaliação e Atitude relativamente ao factor origem dos aprendentes. Para tal, e como já fizemos anteriormente, começamos por uma análise descritiva das variáveis, a qual se apresenta na tabela 8.

	Orientais					Ocidentais				
	X	s	Máx	Min	N	X	s	Máx	Min	N
Avaliação	13.26	3.10	19	8	31	12.87	2.91	18	8	48
Atitude	76.23	16.14	110	46	31	82.42	18.16	121	50	48

Tabela 8 - Análise descritiva das variáveis Avaliação e Atitude consoante a origem dos aprendentes

Por forma a encontrar uma relação significativa entre a variável Avaliação e a variável Atitude tendo em conta a origem dos aprendentes procedeu-se aos respectivos cálculos do coeficiente de correlação Momento - Produto de Pearson.

Os dados obtidos encontram-se agrupados na tabela 9

	Orientais	Ocidentais
	Atitude	Atitude
Avaliação	.1555 p< ? N=31	.3226 p< .02 N=48

Tabela 9 - Coeficientes de correlação entre as variáveis Avaliação e Atitude consoante a origem dos aprendentes

Verifica-se aqui que a variável Atitude não tem o mesmo peso para aprendentes oriundos de países orientais e países ocidentais.

Apesar das correlações encontradas serem ambas positivas, somente para os aprendentes Ocidentais é significativa.

Passamos em seguida para o terceiro nível de análise que nos propusemos realizar.

Para observarmos a existência, ou não, de uma correlação significativa entre a variável Avaliação e a variável Atitude nos diferentes cruzamentos, calculou-se o coeficiente de correlação Momento-Produto de Pearson.

Os resultados obtidos assim como os níveis de significância encontram-se agrupados na tabela 10.

	Orientais	Ocidentais
Básico	N = 16	N = 35
Atitude / Avaliação	3056 p < ?	3879 p < .02
Avançado	N = 15	N = 13
Atitude / Avaliação	-.0667 p < ?	2579 p < ?

Tabela 10 - Coeficientes de correlação entre as variáveis Avaliação e Atitude consoante o nível que se encontram a frequentar e a sua origem

Através da análise da tabela 10 podemos constatar que só encontramos correlações significativas entre as variáveis Avaliação / Atitude nos aprendentes de origem ocidental, no nível básico.

Analisando os resultados encontrados, para as variáveis Avaliação e Atitude, constatamos que, no que diz respeito à nossa segunda hipótese e no segundo nível de análise, existe uma correlação significativa, entre estas duas variáveis, no nível básico e para aprendentes de origem ocidental.

Ainda no âmbito do estudo da segunda hipótese e no que diz respeito ao terceiro nível de análise, constatamos a existência de correlações significativas apenas no nível básico e, dentro deste, somente em aprendentes de origem ocidental (Tabela 10).

A tabela 11 permite observar os resultados significativos obtidos através da análise da segunda hipótese.

Avaliação / Atitude		
2º nível de análise		
Básico		.3327 p<. 02 N=51
Ocidentais		.3226 p<. 02 N=48
3º nível de análise		
Básico	Ocidentais	.3879 p<. 02 N=35

Tabela 11 - Tabela-resumo dos dados significativos obtidos a partir do estudo da H2

Vamos agora proceder aos mesmos tipos de análises para a variável Risco. Tal como aconteceu anteriormente, começamos por apresentar uma análise descritiva das variáveis Avaliação e Risco consoante o nível de aprendizagem que frequentam - tabela 12.

	Nível Básico					Nível Avançado				
	X	s	Máx	Mín	N	X	s	Máx	Mín	N
Avaliação	13.08	2.77	19	0	51	13.75	3.23	18	0	28
Risco	11.69	2.38	16	5	51	12.25	2.56	16	7	28

Tabela 12 - Análise descritiva das variáveis Avaliação e Risco consoante o

A análise das correlações entre estas variáveis é feita a partir do coeficiente de correlação Momento - Produto de Pearson e que se encontra registado na tabela 13.

	Nível Básico	Nível Avançado
	Risco	Risco
Avaliação	.3550 p<.01 N=51	.4557 p<.01 N=28

Tabela 13 - Coeficientes de correlação entre a variável Avaliação e a variável Risco consoante o nível de frequência

Constatamos pelos dados da tabela que, quer para o nível básico, quer para o nível avançado, a correlação entre as variáveis Avaliação / Risco é significativa.

A análise do comportamento do factor Risco consoante a origem dos aprendentes prossegue agora com a apresentação dos resultados da sua análise descritiva.

	Orientais				N	Ocidentais				N
	X	s	Máx	Mín		X	s	Máx	Mín	
Avaliação	13.26	3.10	19	8	31	12.87	2.91	18	8	48
Risco	11.68	2.37	16	7	31	12.29	2.60	16	8	48

Tabela 14 - Análise descritiva das variáveis Avaliação e Risco consoante a origem dos aprendentes

Por forma a encontrar uma relação significativa entre a variável Avaliação e Risco tendo em conta a origem dos aprendentes procedeu-se aos respectivos cálculos do coeficiente de correlação Momento - Produto de Pearson.

Os dados encontrados encontram-se na tabela 15.

	Orientais	Ocidentais
	Risco	Risco
Avaliação	.5833 p<.001 N=31	.0839 p< ? N=48

Tabela 15 - coeficiente de correlação entre as variáveis Avaliação e Risco consoante a origem dos aprendentes

Da análise da tabela 15 podemos concluir que existe uma correlação forte e significativa entre as variáveis Avaliação / Risco para os aprendentes de origem Oriental. Esta mesma correlação não é significativa quando se trata de aprendentes Ocidentais.

Para a apreciação do último nível de análise relativamente ao factor Risco procedemos ao cálculo do coeficiente de correlação Momento - Produto de Pearson e os resultados obtidos encontram-se na tabela 16.

	Orientalis	Ocidental
Básico	N = 16	N = 35
Risco/ Avaliação	.7434 p < .001	.1510 p < .7
Avançado	N = 15	N = 13
Risco / Avaliação	.4856 p < .05	.5104 p < .1

Tabela 16 - Coeficiente de correlação entre as variáveis Avaliação e Risco consoante o nível que se encontram a frequentar e a sua origem

Os resultados expostos nesta tabela permitem-nos afirmar que, relativamente ao comportamento das variáveis Risco e Avaliação, tendo em conta o factor nível que se encontra a frequentar e origem dos aprendentes, existe uma correlação significativa entre estas duas variáveis para os aprendentes do nível básico e Orientais. Nas outras situações encontramos também correlações significativas entre as variáveis Avaliação / Risco, excepto para os aprendentes de nível básico e Ocidentais.

Apresenta-se de seguida uma tabela (Tabela 17) onde se incluem os dados significativos relativamente ao estudo da H3.

Avaliação / Risco			
2º nível de análise			
Básico		.3550 p< .01	N=51
Avançado		.4557 p< .01	N=28
Orientais		.5833 p< .001	N=31
3º nível de análise			
Básico	Orientais	.7434 p< .001	N=16
Avançado	Orientais	.4856 p< .05	N=15
	Ocidentais	.5104 p< .1	N=13

Tabela 17 - Tabela-resumo dos dados significativos obtidos a partir do estudo da H3

Passaremos no capítulo seguinte à discussão dos resultados.

V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O processo de aprendizagem de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira é muito mais do que a simples aquisição de determinadas habilidades no novo código linguístico. Directa ou indirectamente o aprendente aprende as características de novas gentes. Ter em consideração, no processo de aprendizagem, os aspectos intrapessoais e culturais, é de extrema importância para se entender de uma forma global a situação educacional, quando estes factores estão implicados.

São inúmeros os autores que referem o papel crucial dos factores socio-afectivos na aprendizagem de uma L2 ou LE. De acordo com Gardner e Lambert (1974) as atitudes, acerca de uma determinada língua de um outro país determinam o sucesso na aprendizagem dessa mesma língua. Se tivermos em conta o modelo explicativo do comportamento proposto por Ajzen e Fishbein (1980) diremos que, se um determinado aprendente possui crenças elevadas sobre a aprendizagem comunicativa de uma L2 ou LE e se as avalia positivamente mais facilmente se motiva para a aprendizagem com vista à aquisição dessa mesma língua.

Krashen (1987) sustenta que é de extrema importância a existência de um ensino formal onde ocorram situações informais de prática da língua - alvo, para que o aprendente tenha oportunidade de poder confirmar ou infirmar as

suas hipóteses linguísticas. Pois, segundo, ele a aprendizagem é utilizada como reguladora dos conhecimentos adquiridos e faz-se pela integração de estruturas ligeiramente mais complicadas de aquelas que o aprendente já possui. Infere-se daqui a extrema importância deste processo sobretudo nos primeiros estádios de desenvolvimento.

Foi para nós importante constatar que a nossa hipótese H1 foi confirmada. Quando estudámos a contribuição das variáveis Atitude e Risco para o desempenho dos aprendentes, traduzido pela Avaliação, constatámos que, a Atitudes mais positivas e a uma maior capacidade de "correr risco" correspondiam Avaliações também mais positivas. Com efeito cerca de 20% da avaliação é explicada pela influência que as Atitudes e a capacidade de "correr risco" desenvolvem no total dos aprendentes.

À semelhança do resultados obtidos por Soares (1992), Figueiredo (1990) nas suas investigações sobre aprendizagem de L2, Norwich e Jaerger (1989) na aprendizagem da matemática, assim como dos resultados obtidos por Gardner e Lambert (1972) no estudo do papel desempenhado pelas atitudes no processo de aprendizagem, encontramos o mesmo efeito nesta nossa investigação.

Neste primeiro nível de análise também se pode verificar que é a capacidade de "correr risco" que apresenta uma correlação mais forte com a Avaliação. Isto é, para o total da nossa amostra, o conhecimento da capacidade de "correr risco" destes aprendentes é o melhor indicador sobre futuras avaliações ao nível da aprendizagem do Português, língua estrangeira.

Face aos resultados encontrados, a relação, sugerida na segunda hipótese, entre o nível de aprendizagem e a origem dos aprendentes com a variável Atitude e a variável Avaliação, observada nos dois últimos níveis de análise por nós propostos, leva-nos a concluir que o nível de aprendizagem e a origem dos aprendentes vão influenciar as atitudes face à aprendizagem da L2 e conseqüentemente o desempenho alcançado pelos aprendentes.

Com efeito se for observado o comportamento da variável Atitude ao longo do segundo e terceiro nível de análise, será mais fácil compreender esta nossa posição.

Verificamos que, se desdobrarmos a nossa amostra de acordo com o critério nível que os aprendentes se encontram a frequentar, resultam duas sub-amostras, uma com 51 elementos, que inclui os aprendentes do nível básico e a outra com 28 elementos, com os aprendentes do nível avançado.

Ao correlacionarmos as variáveis Atitude e Avaliação, de acordo com o critério atrás referido, constatamos que só podemos considerar significativa esta correlação no nível básico.

Tomando agora como critério de separação da nossa amostra a origem dos aprendentes voltamos, novamente, a encontrar duas sub-amostras: uma de aprendentes Orientais e a outra de aprendentes Ocidentais, cabendo a cada uma delas 31 e 48 sujeitos, respectivamente.

Também a este nível voltamos a encontrar discrepâncias no que diz respeito à forma como a Atitude se correlaciona com o desempenho dos aprendentes.

São os valores obtidos pelos aprendentes Ocidentais que nos revelam uma correlação significativa entre a variável Avaliação e a variável Atitude. O mesmo não se verifica com os aprendentes Orientais, apesar da correlação entre estas duas variáveis ser positiva.

Pareceu-nos pertinente ir um pouco mais longe e analisar o que se passa com esta díade - Avaliação / Atitudes - quando tomarmos em conta o nível em que os aprendentes se encontram e, dentro deste a origem dos sujeitos (Análise I I I).

Os resultados encontrados neste nível de análise não estão muito longe dos resultados obtidos nos outros níveis. Verificamos que, tal como já acontecia anteriormente, as correlações significativas entre as variáveis Avaliação e Atitude se obtêm nos aprendentes de nível básico e Ocidentais.

Podemos então dizer que, analisada a variável Atitude em separado e nas vertentes que mencionámos anteriormente, a Atitude demonstra ter pesos diferenciados, consoante a situação, isto é, o seu comportamento não é uniforme.

Esta não uniformidade traduz-se pelo seguinte: nas diferentes perspectivas, em que se procurou analisar a variável Atitude constatou-se a existência de uma relação forte entre esta variável e a Avaliação em aprendentes que se encontrem no nível básico e de origem ocidental, correspondendo Atitudes mais positivas a desempenhos também mais positivos.

Relativamente à variável Risco e à nossa terceira hipótese podemos constatar que existe uma forte relação entre esta e os desempenhos dos aprendentes em qualquer dos níveis de análise. Esta constatação permite-nos afirmar que independentemente do nível que os aprendentes se encontrem a frequentar assim como da sua origem, verificamos a existência de uma relação forte entre a capacidade de "correr risco" e a avaliação, correspondendo uma maior capacidade de "correr risco" a uma melhor avaliação.

Esta nossa constatação parece estar de acordo com a teoria de Krashen. De acordo com este autor, todo o conhecimento formal da língua tem que estar associado a oportunidades de o utilizar em situações de comunicação. É exactamente nestas situações de comunicação que o aprendente vai colocar à prova as suas hipóteses linguísticas por forma a construir a sua interlíngua que lhe vai permitir comunicar de acordo com ela.

O trabalho de investigação levado a cabo por Soares (1992), também nos dá conta desta estreita relação entre capacidade de "correr risco" e avaliação, obtida pelos aprendentes.

Parece-nos, no entanto, pertinente salientar algumas das nuances observadas nos resultados obtidos por esta variável ao longo do segundo e terceiro nível de análise.

Relativamente ao comportamento da variável Risco, de acordo com o critério nível que os aprendentes se encontram a frequentar, observa-se uma relação igualmente forte nos dois níveis de frequência.

Se analisarmos os resultados tendo em conta o critério Orientais / Ocidentais, constatamos a existência de uma relação significativa, entre a variável Avaliação e a variável Risco, em aprendentes de origem oriental, contrariamente ao que acontece com os outros aprendentes.

Tal como aconteceu para a variável Atitude, também fomos analisar o comportamento da variável Risco no nível básico e no nível avançado tendo em conta, em cada um deles, a origem dos aprendentes.

Verificamos a não existência de uma forte relação entre a variável Avaliação e a variável Risco somente no nível básico e em aprendentes Ocidentais. Pelo contrário, é neste nível e em aprendentes Orientais que esta relação se apresenta bastante forte, sendo mesmo esta situação a que apresenta valores mais elevados relativamente às quatro situações observadas. Segue-se depois a situação entre aprendentes do nível avançado e orientais e, finalmente, aprendentes deste nível, mas de origem ocidental.

Dos resultados obtidos, poderemos, pois, inferir que tanto aprendentes do nível básico e Orientais, como aprendentes do nível avançado, qualquer que seja a sua origem, e com uma maior capacidade de "correr risco" terão maior tendência para obter melhores resultados, correspondendo a menor capacidade de "correr risco" à obtenção de piores resultados.

É curioso observarmos que é precisamente no nível básico e em aprendentes Ocidentais que não se observa uma relação significativa entre as variáveis Avaliação e Risco. Neste grupo constata-se sim a existência de uma relação significativa entre as variáveis Avaliação e Atitude.

Podemos igualmente observar que é ao nível dos aprendentes Orientais de uma forma geral e com maior incidência no nível básico, que a variável capacidade de "correr risco" é a que melhor consegue explicar os desempenhos alcançados pelos aprendentes. Isto leva-nos a inferir que estes mesmos aprendentes, que demonstrem uma maior capacidade de "correr risco" poderão alcançar melhores desempenhos na aprendizagem do Português, língua estrangeira.

Estes resultados parecem reforçar o que já anteriormente dissemos relativamente à maior ou menor capacidade de colocar em situação de comunicação as nossas hipóteses linguísticas com a conseqüente possibilidade de as testar e de poder evoluir no domínio da L2. Pois, são estes aprendentes os que maior necessidade têm de dominar a língua para que a sua integração se verifique mais facilmente.

De acordo com estes resultados poderemos dizer que são os aprendentes Orientais, sobretudo do nível básico, que terão maior tendência para se exporem perante não só os seus colegas, como também outras pessoas, podendo com isso obter melhores resultados ao nível do seu desempenho linguístico em L2.

Isto é, são sobretudo estes aprendentes que demonstram uma maior capacidade de "correr risco" que terão mais oportunidades para testarem as suas hipóteses linguísticas.

Repegando nos dados obtidos no nosso primeiro nível de análise (análise do total da amostra) poderemos constatar que, tal como já aí se denotava,

Atitude e capacidade de "correr risco" desempenham papéis semelhantes, mas com pesos diferentes, na explicação dos desempenhos alcançados pelos aprendentes.

Sabe-se também que o valor obtido pela relação entre a variável Atitude e a variável Avaliação no total dos aprendentes recebe o seu maior contributo dos aprendentes do nível básico e Ocidentais, contrariamente ao que se passa com as variáveis capacidade de "correr risco" e Avaliação em que são precisamente os aprendentes com estas características que não apresentam uma relação significativa entre estas variáveis.

Finalmente diremos que, a partir do estudo que acabámos de descrever nos parece relevante ter em consideração alguns aspectos quando se trata do ensino de uma língua estrangeira.

Um desses aspectos prende-se com a necessidade de se poder actuar em termos de mudança de atitudes pois como vimos pelos resultados, as atitudes mais positivas, face à língua que se aprende, correspondem melhores resultados alcançados pelos aprendentes.

O outro aspecto relaciona-se com a maximização de situações que permitam aos aprendentes uma maior variedade e qualidade das estratégias de comunicação, de forma a permitir-lhes uma maior exposição à língua e,

consequentemente, um maior poder de testarem as suas hipóteses linguísticas.

É dentro desta perspectiva que Patrik, 1981 e Mangano, 1982 (Almeida, 1991) nos dizem que o desempenho numa língua estrangeira é adquirido através de processos globais de significação, em que o aluno deve participar activamente, uma vez que aprende o valor participando activamente. É assim, que cada vez mais se ausculta as necessidades comunicativas do aprendente, com vista a colmatar essas lacunas, centrando o processo de aprendizagem neste.

VI. CONCLUSÃO

VI. CONCLUSÃO

No presente estudo pretendemos observar como é que se relacionavam as variáveis Atitude, Capacidade de "correr risco" e Avaliação com a aprendizagem do Português, língua estrangeira em aprendentes adultos.

Para levar a cabo o objectivo proposto formularam-se as seguintes hipóteses:

H1: Aprendentes com Atitudes mais positivas em relação à aprendizagem de L2 e uma maior capacidade de "correr risco", independentemente do nível de aprendizagem em que se encontrem e da sua origem revelarão maior desempenho (= avaliação).

H2: O nível de aprendizagem e a origem dos aprendentes relacionam-se com as atitudes e os desempenhos (= avaliação), relativamente à aprendizagem de L2 .

H3: O nível de aprendizagem e a origem dos aprendentes relacionam-se com a capacidade de "correr risco" e os desempenhos (= avaliação), relativamente à aprendizagem de L2 .

Os resultados da nossa investigação indicam-nos que existe, de uma forma global, uma relação significativa entre as Atitudes que os aprendentes

possuem acerca do Português, língua estrangeira e os desempenhos obtidos neste domínio.

Isto é, estes aprendentes possuem crenças elevadas sobre a aprendizagem comunicativa da língua Portuguesa e, avaliam-nas positivamente, o que leva a uma maior motivação para a aprendizagem da língua que se reflecte nas avaliações dos aprendentes.

Para reforçar esta situação, os aprendentes aproveitam as oportunidades de exposição à língua, com o objectivo de confirmar ou infirmar as suas hipóteses linguísticas.

Esta necessidade de testar hipóteses linguísticas surge em qualquer dos níveis de aprendizagem. Mas mais intensa no nível básico, o que está de acordo com a ideia de Krashen, quando se refere à importância, que tem a prática da língua-alvo, sobretudo nas fases iniciais de aprendizagem.

Foi também importante para nós verificar que tanto o nível de aprendizagem em que os aprendentes se encontram, assim como, a sua origem vão ter repercursões quer nas atitudes face à aprendizagem de L2, quer na capacidade de "correr risco". Verificando que são os aprendentes oriundos de países Orientais que apresentam uma maior capacidade de "risco".

Os nossos aprendentes Orientais são basicamente sujeitos oriundos de países como por exemplo, Macau, Japão e China que não dominam, na sua esmagadora maioria, qualquer outra língua ocidental e a sua própria língua

tem uma estrutura completamente diferente das nossas tal como foi referido na literatura.

Estes indivíduos, que procuram trabalhar em Portugal e que se encontram em minoria, vêem a sua necessidade de aprender o Português de uma forma mais intensa e primordial, para uma melhor integração no nosso país.

É pois compreensível que sejam estes aprendentes que apresentem uma maior necessidade de testarem as suas hipóteses linguísticas e de fazerem progressos na aprendizagem do Português. A sua necessidade de sobrevivência num país estrangeiro, com uma cultura e uma língua tão diferentes da sua, é uma das condições máximas para a progressão destes indivíduos na aprendizagem do Português.

Numa conclusão muito global baseada nos dados por nós recolhidos, parece-nos útil referir que, a par dos factores sócio-afectivos que nós trabalhámos, a necessidade de um indivíduo ser aceite e reconhecido, isto é, de sentir-se integrado num país que não é o seu, mas onde pretende residir, funciona como um bom indicador dos seus desempenhos.

Julgamos ser útil, em próximos trabalhos aprofundar a dinâmica que se estabelece entre a aprendizagem de uma L2 e a necessidade de integração dos indivíduos.

V I I . B I B L I O G R A F I A

V I I . BIBLIOGRAFIA

ABRIC,J-C.,1989 - " L'étude expérimentale des représentations sociales", in
JODELET,D., " Représentations Sociales ", Paris , PUF

AJZEN,I. 1987 - " Attitudes, traits and actions: Dispositional prediction of
behaviour" in personality and social psychology, in Advances in
Experimental Social Psychology, vol. 20, Academic Press, Inc.

ALMEIDA,F.M.de, 1991 - " O contributo da Psicologia na aprendizagem de
uma língua estrangeira ", in " Português como língua estrangeira - Actas ",
Macau, pp. 77 - 87

BAKER,C. 1992 - " Attitudes and Languages ", Multilingual Matters, Lda,
Séries Editor : Derrick Sharp

BEEBE,L.M. 1983 - " Risk-taking and language learn " in H. Seliger & M. H.
Long (Eds.), Classroom oriented research. Newbury House Publishers, Inc.,
Rowley,Mass.

BENTLER,P.M.,SPECKART,G. 1979 - " Models of attitude and behaviour
relations, Psychol. Rev., 86, pp. 452 - 464

BRUNER, J.S., 1966 - " Toward a theory of instruction ", Cambridge Harvard University Press

BUFE, W. 1991 - " Les méthodes non - conventionnelles et le project ERCI", in " ERCI - Actas 1991 ", col.Temas Educacionais, Universidade Aberta, Lisboa, pp. 251 - 261

CARROL, J.B. 1962 - " The prediction of sucess in intensive foreign language training. in R. Glasser ed., Training Research and Education (Pittsburgh, Pa.: Univ. of Pittsburgh Press), pp.87 - 136

CARROL, J.B. 1992 - " A capacidade para aprendizagem de uma segunda língua ", in Sternberg, R.J. et al, " As capacidades intelectuais humanas", Artes Médicas, Porto Alegre

CHOMSKY, N. 1968 - " Languages and Mind ", Harcourt Brace & World Inc., N.Y.

CORDER, P. 1971 - " Idiosyncratic dialects and error analysis, IRAL, 9, pp. 147 - 160

ELLIS, R. 1985 - " Understanding second languages acquisition " , Oxford, Oxford University Press

FIGUEIREDO,P.P.C. 1990 - " Explaining success in foreign language learning",Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, ISPA, Lisboa

FISHBEIN,M. et al 1980 - " Uderstanding attitudes and predicting social behavior ", Prentice Hall, Inc.

GAONACH,D. 1991 - " Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, collection Langues et apprentissage des langues, édition Hatier/Didier

GARDNER,R.C.;LAMBERT,W.E. 1972 - " Attitudes and Motivation, in second-language learning " , Newbury House Publishers

GARDNER,R.C.; SMYTHE,P.C. 1974 - " Second language acquisition: motivational considerations. In S. T. Carey: Bilingualism, biculturalism and Education. Education University of Alberta Press

GATBONTON,E. 1975 - " Systematic variations in second language speech. A sociolinguistic study. IN GENESE,F.; HOLOBOW,N. 1977 - " Student's reactions to variations in second languages competence. Instructional Service Department of the Protestant School of great Montreal

GENESE,F.;HOLOBOW,N. 1977 - " Student's reactions to variations in second languages competence. Instructional Service Department of the Protestant School of great Montreal

GIACOBBI, J. 1990 - " Le recours à la langue première: une approche cognitive, In GAONACH et al 1990 - " Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: L'approche cognitive " Le français dans le monde. Recherches et applications

GROSSO, M.J.R., 1991 - " A abordagem comunicativa a aprendentes de etnia chinesa " in " Português como língua estrangeira - Actas ", Macau, pp.413-421

KAËS, R., 1968 - " Images de la culture chez les ouvriers français", Éditions Cujas, Paris

KLEIN, W. 1989 - " L' Acquisition de langue étrangère ", collection Linguistique, Armand Colin, Éditeur, Paris

KRASHEN, S.D. 1987 - " Principles and Practice in second languages acquisition ", Prentice - Hall International (UK), 1^{re} Ed 1981

KRASHEN, S.D. 1988 - " Second language acquisition and second language learning ", Prentice - Hall International (UK)

KRUMM, H.J. 1984 - " Effecting Change in Teacher / Student Interaction", in S. Tella, (éd.), Report of Europe workshop 3, June, 1984, Hämeenlinna, Finlande: Communicative Language Teaching in the Classroom, Strasbourg: Conseil de l'Europe: pp. 34-40

MALACA CASTELEIRO,J.;MEIRA,A.;PASCOAL,J., 1988 - " Nivel Limiar - (Para o ensino / aprendizagem do Português como segunda língua / língua estrangeira), Strasbourg, Conselho da Europa, pp.3 - 5

NORWICH,B. et all 1989 - " The predictive relationship between beliefs, attitudes, intentions and secondary school mathematics learning : A theory of reasoned action approach ", The British Journal of Educational Psychology, vol. 59, part 3,pp. 314 - 325

PY,B. 1990 - " Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ", in GAONAC'H et al, 1990 - " Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: L'approche cognitive ", Le français dans le monde, Recherches et applications

REUHLIN,M. 1979 - " Introdução à psicologia ", Zahar Editores, Rio de Janeiro

RICARDO MARQUES,M.E., 1992 - " L'apprenti langagier ", texto da comunicação em Sarrebrük

SÁNCHEZ,M.P. et all 1986 - " La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua : sus características y principios fundamentales ", Infancia y Aprendizaje, 33 : pp. 3-26

SIGUÁN,M. 1984 - " Estudios sobre psicología del lenguaje infantil ", colección Psicología, Ediciones Pirâmide S.A., pp. 219 - 231, Madrid

SOARES,H. 1992 - " 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, Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, ISPA, Lisboa

STEINER,V.J. 1990 - " Vers la compétence linguistique en pays étranger: Le bilinguisme dans une perspective Vygotskienne, in Gaonac'h,D.et al,1990 - "Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: L'approche cognitive ", Le français dans le monde, Recherches et applications

STRECHT-RIBEIRO,O. 1990 - " Como se aprende uma língua estrangeira : crianças e adultos ", Col. Biblioteca do Educador nº 122, Ed. Livros Horizontes

TAPIA,C.;ROUSSAY,P. 1991 - " Les attitudes ", collection Travail à Grande Efficacité, Les éditions d'Organisation, Paris

THINES,G.;LEMPEREUR,A. - Dicionário Geral das Ciências Humanas. Coleção Lexis, Edições 70

VERONIQUE,D. (coordonné) 1992 - " Nouvelles Perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère em milieu scolaire et milieu social, nº1, ENCrages, collection Acquisition et Interaction en Langue Etrangère

VILA,L., 1983 - " Reflexiones en torno al bilingüism y la enseñanza bilingüe", Infancia y Aprendizaje 21, pp. 4-22

YANBIN,L.;YING,W.S., 1991 - " O Português para um chinês - Abordagem simultânea sobre os métodos de ensino aos chineses " , in " Português como língua estrangeira - Actas " , Macau, pp. 89-95

YANG,W.;GAIÃO,R.L., 1991 - " Contributo para o estudo da aquisição do léxico por aprendentes de língua chinesa " , in , " Português como língua estrangeira - Actas " , Macau, pp. 199 - 217

ANEXOS

Anexo 1

Questionário passado aos aprendentes

FICHA Nº _____

(Não preencher)

NOME _____

NÍVEL QUE SE ENCONTRA A FREQUENTAR _____

POR FAVOR, responda.

De onde vem?

- país _____

- cidade / aldeia _____

Que idade tem ? _____

É homem ou mulher? _____

Se é ...

... estudante, é estudante de quê? _____

... trabalhador, em que trabalha ? _____

Está a aprender Português. Pedimos -lhe por isso a sua opinião sobre a língua que aprende. Para tal, marque com X o quadrado que melhor corresponde ao que pensa. Assim, se concordar inteiramente, marque **CONCORDO**; se concordar em quase tudo, marque **TALVEZ CONCORDE**; se discordar em quase tudo, marque **TALVEZ DISCORDO**; se discordar inteiramente, marque **DISCORDO**.

	CONCORDO	TALVEZ CONCORDE	TALVEZ DISCORDO	DISCORDO
1. Todas as línguas estrangeiras são fáceis de aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O Português é mais difícil de aprender do que as outras línguas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. É mais fácil escrever o Português do que lê-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. É impossível aprender línguas com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Só as pessoas que têm jeito para línguas as aprendem com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. É mais fácil compreender o que é lido do que o que é ouvido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Para se ser bom em Português, é preciso ser bom em certos tipos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ler e escrever Português é mais difícil do que ouvir e falar essa Língua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	CONCORDO	TALVEZ CONCORDE	TALVEZ DISCORDE	DISCORDO
9. Para se ter uma boa profissão e em que se ganhe muito dinheiro não é preciso falar bem Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Nas aulas, ouvir e falar são actividades muito importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Aprender Português é mais difícil para os adultos do que para as crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Para os estrangeiros é fácil aprender Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Nas aulas é preciso ler e escrever muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Vou aprender línguas estrangeiras com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Vou aprender Português agora porque, mesmo com mais tempo, a dificuldade será sempre a mesma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Vou aprender a falar bem Português se tiver jeito para línguas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Nas aulas preocupo-me mais com a leitura e a escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Para ser bom em Português tenho que ser bom noutros tipos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. É-me possível aprender línguas com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Nas aulas preocupo-me mais com o ouvir e falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	CONCORDO	TALVEZ CONCORDE	TALVEZ DISCORDE	DISCORDO
21. Vou aprender Português com mais dificuldade do que qualquer outra língua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Tal como qualquer outro estrangeiro não vou conseguir aprender bem Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Preocupo-me mais com o escrito do que com o oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Para ter a profissão de que mais gosto, não preciso de saber bem Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Compreendo melhor o que leio, do que o que ouço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Escrevo melhor Português do que o falo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ao falar Português, digo palavras que nem sempre existem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Fico tímido, quando falo Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Só falo, quando consigo falar com toda a correcção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Mesmo que riam de mim continuo a falar Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2
Cotação atribuída a cada item

Está a aprender Português. Pedimos -lhe por isso a sua opinião sobre a língua que aprende. Para tal, marque com X o quadrado que melhor corresponde ao que pensa. Assim, se concordar inteiramente, marque CONCORDO; se concordar em quase tudo, marque TALVEZ CONCORDE; se discordar em quase tudo, marque TALVEZ DISCORDE; se discordar inteiramente, marque DISCORDO.

CRENÇAS PESSOAIS ----> item 1 - item 13

	CONCORDO	TALVEZ CONCORDE	TALVEZ DISCORDE	DISCORDO
1. Todas as línguas estrangeiras são fáceis de aprender.	4	3	2	1
2. O Português é mais difícil de aprender do que as outras línguas.	1	2	3	4
3. É mais fácil escrever o Português do que lê-lo.	1	2	3	4
4. É impossível aprender línguas com facilidade.	1	2	3	4
5. Só as pessoas que têm jeito para línguas as aprendem com facilidade.	1	2	3	4
6. É mais fácil compreender o que é lido do que o que é ouvido.	1	2	3	4
7. Para se ser bom em Português, é preciso ser bom em certos tipos de aprendizagem.	1	2	3	4
8. Ler e escrever Português é mais difícil do que ouvir e falar essa Língua.	1	2	3	4

	CONCORDO	TALVEZ CONCORDE	TALVEZ DISCORDE	DISCORDO
9. Para se ter uma boa profissão e em que se ganhe muito dinheiro não é preciso falar bem Português.	1	2	3	4
10. Nas aulas, ouvir e falar são actividades muito importantes.	4	3	2	1
11. Aprender Português é mais difícil para os adultos do que para as crianças.	1	2	3	4
12. Para os estrangeiros é fácil aprender Português.	4	3	2	1
13. Nas aulas é preciso ler e escrever muito.	4	3	2	1

AValiação das Crenças Pessoais --> item 14 -- item 26

14. Vou aprender línguas estrangeiras com facilidade.	4	3	2	1
15. Vou aprender Português agora porque, mesmo com mais tempo, a dificuldade será sempre a mesma.	4	3	2	1
16. Vou aprender a falar bem Português se tiver jeito para línguas.	1	2	3	4
17. Nas aulas preocupo-me mais com a leitura e a escrita.	1	2	3	4
18. Para ser bom em Português tenho que ser bom noutros tipos de aprendizagem.	1	2	3	4
19. É-me possível aprender línguas com facilidade.	4	3	2	1
20. Nas aulas preocupo-me mais com o ouvir e falar.	1	2	3	4

	CONCORDO	TALVEZ CONCORDE	TALVEZ DISCORDE	DISCORDO
21. Vou aprender Português com mais dificuldade do que qualquer outra língua.	1	2	3	4
22. Tal como qualquer outro estrangeiro não vou conseguir aprender bem Português.	1	2	3	4
23. Preocupo-me mais com o escrito do que com o oral.	1	2	3	4
24. Para ter a profissão de que mais gosto, não preciso de saber bem Português.	1	2	3	4
25. Compreendo melhor o que leio, do que o que ouço.	1	2	3	4
26. Escrevo melhor Português do que o falo.	1	2	3	4
capacidade de " Correr Risco " ----> item 27 - item 30				
27. Ao falar Português, digo palavras que nem sempre existem.	4	3	2	1
28. Fico tímido, quando falo Português.	1	2	3	4
29. Só falo, quando consigo falar com toda a correcção.	1	2	3	4
30. Mesmo que riam de mim continuo a falar Português.	4	3	2	1

Anexos 3
Índice de tabelas

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos pela variável Atitude (N = 79)

Tabela 2 - Distribuição dos sujeitos pela variável " Correr Risco "

Tabela 3 - Análise descritiva das variáveis Avaliação, Atitude e Risco

Tabela 4 - Regressão Múltipla das variáveis Risco e Atitude para a Avaliação

Tabela 5 - Coeficientes de correlação entre a variável Avaliação e as variáveis Atitude e Risco

Tabela 6 - Análise descritiva das variáveis Avaliação e Atitude consoante o nível que se encontram a frequentar

Tabela 7 - Coeficientes de correlação entre a variável Avaliação e a variável Atitude nos dois níveis de frequência

Tabela 8 - Análise descritiva das variáveis Avaliação e Atitude consoante a origem dos aprendentes

Tabela 9 - Coeficientes de correlação entre as variáveis Avaliação e Atitude consoante a origem dos aprendentes

Tabela 10 - Coeficientes de correlação entre as variáveis Avaliação e Atitude consoante o nível que se encontram a frequentar e a sua origem

Tabela 11 - Tabela-resumo dos dados significativos obtidos a partir do estudo da H2

Tabela 12 - Análise descritiva das variáveis Avaliação e Risco consoante o nível de aprendizagem que se encontram a frequentar

Tabela 13 - Coeficientes de correlação entre a variável Avaliação e a variável Risco consoante o nível de frequência

Tabela 14 - Análise descritiva das variáveis Avaliação e Risco consoante a origem dos aprendentes

Tabela 15 - Coeficientes de correlação entre as variáveis Avaliação e Risco consoante a origem dos aprendentes

Tabela 16 - Coeficientes de correlação entre as variáveis Avaliação e Risco consoante o nível que se encontram a frequentar e a sua origem

Tabela 17 - Tabela-resumo dos dados significativos obtidos a partir do estudo da H3.