

CONTRIBUIÇÕES PARA UM ESTUDO DE ATITUDES E MOTIVAÇÕES DE ALUNOS BRASILEIROS COM RELAÇÃO AO INGLÊS

Matilde V. R. Scaramucci

TEL - UNICAMP

1. INTRODUÇÃO

A aquisição de uma segunda língua é um processo bastante complexo, não somente do ponto de vista lingüístico como também extra-lingüístico. Apesar do aspecto extra-lingüístico (ou seja, fatores socioculturais e psicológicos) ter sido bastante negligenciado em teorias de ensino de línguas, vários estudos parecem reconhecer sua importância, identificando como socioculturais muito dos chamados "problemas lingüísticos" que aprendizes estrangeiros geralmente enfrentam. Dentre essas variáveis sociopsicológicas, deve-se salientar o papel das atitudes e motivações. Para pesquisadores como Gardner e Lambert (1972), o sucesso no aprendizado de uma segunda língua não depende apenas de fatores como capacidade intelectual e aptidão lingüística, mas também de atitudes e motivações de aprendizes com relação à língua alvo, à cultura e aos membros da comunidade que fala essa língua.

A pesquisa na área de atitudes teve início por volta de 1959, com Lambert, Gardner e outros. Preocupados com a correlação entre atitudes/motivação e grau de aprendizado, eles realizaram vários estudos no Canadá, Estados Unidos (Maine, Louisiana e Connecticut) e Filipinas, desenvolvendo, para a coleta de dados, algumas técnicas e questionários. Juntamente com as atitudes<sup>1</sup>, esses estudos consideram dois tipos de orientações motivacionais - uma orientação integrativa e uma orientação instrumental - que, afetando diretamente a vontade e determinação do aprendiz com relação ao aprendizado da língua, conduzem a diferentes graus de proficiência. Uma orientação integrativa é definida, geralmente, como um interesse, por parte do indivíduo, de aprender uma segunda língua para facilitar sua comunicação com a comunidade que fala essa língua. Por se identificar com ela, ele deseja integrar-se adaptando seus valores e comportamento. Uma orientação instrumental, por outro lado, tem objetivos mais práticos. É vista, geralmente, como um desejo do indivíduo de aprender uma segunda língua por razões utilitaristas e, como sugere Schumann (1978), até mesmo pessoais (self-oriented); nesse caso, o aprendiz não só associa à uma competência na língua alvo certas vantagens, tais como um bom emprego e uma educação melhor, como também vê nela um instrumento de auto-afirmação, prestígio e sucesso social.

Embora os resultados da pesquisa de Gardner e Lambert consistentemente indiquem uma correlação entre sucesso no aprendizado (achievement) e atitudes positivas do aprendiz com respeito à língua, povo e cultura alvos<sup>2</sup>, são bastante inconsistentes no que se refere à correlação entre orientação (integrativa e instrumental) e

sucesso no aprendizado. Enquanto alguns desses estudos reconhecem a superioridade da orientação integrativa (Gardner e Lambert, 1959 e 1972; Gardner e Santos, 1970; Smythe et al., 1972) outros, muitas vezes até usando as mesmas abordagens, não confirmam tal afirmação (Lukmani, 1972; Gardner e Lambert, 1972; Gardner e Santos, 1970), sugerindo que uma orientação instrumental pode estar, da mesma forma, correlacionada com sucesso e que, muitas vezes, essa correlação pode até ser mesmo superior<sup>3</sup>.

Esses resultados ambíguos e inconclusivos constituem uma preocupação bastante grande para pesquisadores na área de atitudes. Embora reconhecendo a natureza subjetiva e abstrata do tópico de atitudes, não hesitam em responsabilizar os instrumentos de medida por essa deficiência. Como observa Hofman (1972), "it is simply not fair to pit aptitude instruments carefully constructed by all tricks of the psychometric trade against attitude scales made up of scattered items whose reliability, if it was assessed at all, remains unknown to the reader. It might have been more reassuring, and easier on the pupils sampled, to use fewer attitude and motive measures, but to subject those used to rigorous development prior to their use". Somente com o desenvolvimento de testes mais confiáveis e de validade comprovada será possível, acrescenta Gardner (1982), se alcançar resultados mais apurados e imparciais.

## 2. O PRESENTE ESTUDO

Embora a maioria dos estudos considerem atitudes e motivações de aprendizes de uma segunda língua em uma situação de imersão, acreditamos na relevância de atitudes e motivações em outros contextos de aprendizagem, como, por exemplo, no ensino no formal de uma língua estrangeira, mais propriamente, no ensino de inglês no Brasil. A propagação do inglês no Brasil (assim como em inúmeros outros países do Terceiro Mundo) se faz (segundo Alptekin (1974)) como uma consequência do desenvolvimento econômico e tecnológico. A tecnologia, supostamente neutra no que se refere a valores e normas culturais e ideológicas, exerce uma atração bastante grande nos países de periferia, ansiosos por modernização e uma vida melhor. Com sua penetração bastante livre nesses contextos, a tecnologia facilita a propagação do inglês, não deixando, entretanto, de transmitir, no processo, os valores e ideais do "mundo anglo-americano" dos quais ela está fortemente imbuída, se tornando um poderoso instrumento através do qual a Inglaterra e principalmente os Estados Unidos exercem um domínio cultural e ideológico nos vários países em desenvolvimento. Além disso, observa Alptekin (1974), "The Third World is exposed to the omnipotent forces of image-making and consciousness-shaping of the Anglo-American communications technology" ou seja, discos, filmes, propagandas, além de outros materiais especialmente manipulados por razões políticas, econômicas e sociais.

Como resultado dessa invasão cultural em grande escala, o "status de equivalência"<sup>4</sup> que é, para Schumann (1978), um dos parâmetros importantes de seu "Modelo de Acluturação" é substituído por um outro de domínio e consequente subordinação.

Segundo Cem Alptekin (1981), para aprendizes nesse contexto, "se torna bastante difícil conseguir um grau razoável de competência na língua alvo, porque, além da subordinação cultural, eles também sofrem as consequências malélicas da aculturação, afetando negativamente sua experiência de aprendizado".

Particularmente nessas situações, a aculturação se torna um fator bastante importante, merecendo uma análise mais detalhada. Vista por Schumann como uma adaptação (por parte do grupo que aprende uma segunda língua) e, ao mesmo tempo, preservação (por parte desse grupo) dos valores da cultura nativa para uso com os membros do próprio grupo, ela não é tão simples como parece, tendo efeitos negativos (aparentemente ignorados por Schumann) mesmo numa situação de imersão. Ao nosso ver, a adição de uma segunda cultura pressupõe uma perda de valores da primeira, e a preocupação em preservar esses valores acaba por gerar um conflito, que se define, por um lado, pelo desejo de identificação com a nova cultura (por reconhecer nelas aspectos positivos, como por exemplo, acesso à informação ou modernização) e, por outro lado, pelo medo e ansiedade de uma perda de identidade cultural. Numa situação de domínio, então, esse conflito é muito mais acentuado, produzindo nos indivíduos nela envolvidos efeitos que "variam desde simples desorientação a sérios casos de anomia", ou de completa alienação a quaisquer padrões, normas e valores (Alptekin, 1974).

O objetivo deste estudo será, portanto, analisar as atitudes e motivações de nossos alunos de inglês envolvidos nessa situação de domínio e conflito<sup>5</sup>. Acreditamos que uma análise baseada em dados reais pode vir a oferecer subsídios, não só para uma maior compreensão de problemas de aquisição de línguas não-nativas numa situação de não-imersão (caracterizada pela falta do "status de equivalência"), mas também para a elaboração de materiais e até mesmo de uma pedagogia mais consistente com as necessidades reais de aprendizes nesses contextos.

### 3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Para a coleta de dados, foram usados, neste estudo, dois questionários de naturezas diferentes<sup>6</sup>.

Numa primeira fase, elaboramos um questionário de perguntas propositalmente bem gerais, que visavam verificar os tipos de atitudes dos alunos com relação a línguas estrangeiras e especificamente ao inglês, atitudes com relação ao povo e cultura americanos<sup>7</sup>, além de tipos de motivações (ou orientações) com respeito ao aprendizado de inglês como língua estrangeira.

Foram informantes 46 alunos de inglês instrumental e geral da UNICAMP nos níveis I e II, sendo 17 de Estatística, 12 de Engenharia Elétrica, 9 de Letras/Linguística (inglês geral), sendo os 9 restantes de Música, História, Computação, Física, Economia e Matemática.

Embora o questionário usado tenha sido bastante eficiente, nos permitindo observar certas tendências e reações bem interessantes com respeito a língua,

povo e cultura, nos dificultou enormemente a análise e interpretação das respostas, muitas vezes longas e subjetivas. Na tentativa de resultados mais objetivos, que pudessem ser repetidos e confirmados em outros estudos, resolvemos usar, numa segunda fase um questionário (elaborado por Gardner e Smythe)<sup>8</sup> de respostas mais específicas e orientadas. Esse instrumento (que adaptamos para nosso contexto) foi escolhido, em particular, por ser bastante usado em estudos de atitudes em geral, o que nos possibilitaria uma análise da abordagem comumente usada nesses estudos, além da comparação de resultados com o primeiro questionário. Ele é constituído de 62 afirmações, cada uma seguida por uma escala de sete categorias ordenadas uniformemente desde completo acordo até completo desacordo (exemplo no apêndice 1). Seu objetivo é (como no 1º questionário) medir as atitudes com relação a línguas estrangeiras e ao inglês, atitudes com relação ao povo e cultura americanos, assim como o grau de etnocentrismo com relação a cultura brasileira e tipos de orientações.

Nessa fase, participaram como informantes 23 alunos de inglês geral e instrumental da UNICAMP no nível II, sendo 9 de Letras/Linguística e 14 de Engenharia Elétrica. Dos 9 alunos de Letras, 5 foram os mesmos que participaram do estudo anterior, possibilitando uma comparação de resultados bastante satisfatória.

#### 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados dos dois questionários foram analisados e são discutidos separadamente.

##### 4.1. Resultados do primeiro questionário

Com relação ao inglês, a grande maioria<sup>9</sup> dos informantes reconhece sua importância para "manter correspondência com estrangeiros", "aumentar a visão do mundo", "para contatos com pessoas de outros países por ser uma língua universal", "para ouvir músicas de cantores americanos" e muitas outras razões. É curioso notar que, enquanto alguns informantes manifestaram tais motivos como "suas razões" para aprender inglês, outros, apesar de reconhecer sua utilidade e importância, deixaram bem claro suas atitudes negativas e mesmo agressivas, que se traduzem nas seguintes respostas: "Inglês é um mal necessário no contexto atual. No meu ramo de engenharia, quase toda teoria foi aculturada, portanto utiliza-se muitos livros de inglês. E é inglês a língua frequentemente utilizada no dia a dia internacional. Razões imperialistas"; "inglês é útil, é preciso (embora não goste)"; "é preciso gostar, sua aprendizagem é útil"; "devido à posição de supremacia dos EUA, sua língua é um fator muito importante no trabalho e na pretensão que muitos têm de aperfeiçoar seus estudos"; "atualmente o inglês é importante para tudo, devido ao domínio político e econômico dos EUA".

Com respeito a cultura e povo americanos, pode-se notar reações bastante semelhantes às observadas com relação à língua. Uma grande parte das respostas fo

ram do tipo "não gosto muito de cultura americana"; "muito envolvente, muito expansio nista"; "é uma cultura muito desenvolvida, bem mais do que a nossa, mas que não devia ter tanta influência em nosso país". Embora longa, foi bem interessante a resposta: "Eu acho que existe a cultura dos americanos para os americanos e a cultura dos ameri canos para o mundo. A primeira enfatiza o patriotismo cego, uma espécie de doutrina ção maciça, ilusoriamente calcada na liberdade, sendo que essa liberdade geralmente sô se aplica aos americanos e não aos povos dominados. A segunda é uma espécie de ex portação, propaganda dos costumes e cultura americanos, tipo estilo de vida americano. É lógico que trabalhado para este fim. Uma espécie de indução ao consumidor". Com re lação aos americanos, as respostas foram: "geralmente os americanos são mais pedantes, mas isso depende de pessoa para pessoa, o que eu acho ruim é que eles não se sujeitam a falar português, um comportamento tipo superior"; acho os americanos muito cultos , o que eu não gosto deles é o raciocínio", "geralmente eu me relaciono bem com os ou tros estrangeiros (sem ser os americanos) que conheço, apesar de ser altamente percep tível a influência americana em todos os espano-americanos, como uma idolatria às ve zes cega aos americanos, o que me irrita um pouco"; "acho os americanos alegres, extro vertidos e com muito mau gosto"; "eles são normais e até um pouco convencidos, acho que devido ao Brasil ser subdesenvolvido".

Todas essas respostas são, sem dúvida, bastante significativas, refle tindo, ao nosso ver, uma consciência grande da invasão cultural e ideológica observada por Alptekin e um descontentamento com o sentimento de "dependência cultural" dela re sultante. Embora reconhecendo o valor e utilidade do inglês no contexto atual e sen tindo até mesmo atraídos por certos aspectos da cultura dominante, nossos alunos vêem se ameaçados na sua identidade cultural, confirmando a observação de O'Doherty (1973): "while there is no doubt about the value of a second language as a cultural and tech nological instrument in the developing countries, the whole problem of the relation ship of first and second languages in a community is complicated by very powerful emotional factors. The second language may carry emotional overtones of colonialism or occupation...".

Ainda com respeito à cultura, houve uma certa tendência para respos tas do tipo "a cultura americana é legal"; "diversificada"; "razoável"; ou então "eu não conheço o suficiente"; "não sei nada"; "eu não tenho muitas oportunidades para manter contato com a cultura americana verdadeira". Essas respostas - vagas, vazias, mesmo alienadas - são bastante curiosas, levando-se em consideração um contexto onde a cultura americana se faz sentir praticamente em todas as áreas. Elas podem refletir, naturalmente, um desconhecimento do que se constitui uma cultura, mas talvez, também, um desejo subconsciente de se evitar um assunto que traz à tona fatores emocionais de ameaça de identidade e de subordinação cultural.

Sentimos uma dificuldade muito grande ao tentar interpretar e classifi car as respostas às questões "Por que você estuda inglês?" e "Indique 3 razões que considera mais importantes para você estudar inglês", que visavam verificar tipos de orientações. Um dos problemas (já observados em pesquisas semelhantes) é o fato de que,

muitas vezes, os informantes respondem às questões em termos do que acham que a pessoa que as elaborou espera ouvir, ou seja, dá respostas socialmente aceitas, que não comprometam o respondente perante o aplicador do teste, que no caso, também é o pesquisador e seu professor de inglês. Portanto, muitas das respostas do tipo "é uma língua universal", "é útil para viagens no exterior" ou "é muito importante nos dias de hoje" poderiam estar simplesmente refletindo tal aspecto a não serem realmente indicativos de orientação reais. Uma outra dificuldade na interpretação se dá pelo fato de que, muitas vezes as pessoas interpretam as questões diferentemente, ou, o que é ainda pior, interpretam a mesma questão de maneiras diferentes, dependendo do seu "estado de espírito" no momento. Daí ser difícil saber o que realmente as pessoas pensam ou que tipos de orientações têm quando indicam como motivos para aprender inglês "contatos com outros países", "viajar no exterior" ou "ler livros em inglês". Um motivo tipicamente interpretado por pesquisadores como integrativo, pode ser, na realidade, instrumental para um grupo de sujeitos", como observa Oller (1977): "to live in the country where the language is spoken could be instrumental if you happen to be a homeless refugee seeking a place of shelter, or if you feel the political situation is sufficiently unstable in the country of your native language".

#### 4.2. Resultados do segundo questionário

As respostas obtidas nas sete categorias ordenadas foram codificadas de 3 (completo acordo) a -3 (completo desacordo) e agrupadas em categorias de acordo com o aspecto que se desejava medir, dando origem às diversas "medidas" (ver exemplo no apêndice II), ou seja: "Atitudes com relação a línguas estrangeiras", "Atitudes com relação ao inglês", "Orientação Integrativa", "Orientação Instrumental" e outras. Nessas "medidas", (onde cada informante foi representado por uma letra do alfabeto) foram obtidas as médias de cada informante sobre todas as afirmações (da medida) assim como as médias de todos os informantes sobre cada afirmação obtendo-se uma média geral (ou seja, a média de todos os informantes em todas as afirmações da medida) e o desvio padrão. Essa abordagem nos possibilitou verificar, além das atitudes e motivações, a consistência nas respostas.

Na medida "Atitudes com relação ao povo e cultura americanos", a média geral foi de 0,28, confirmando as atitudes negativas do primeiro questionário. Na medida "Etnocentrismo" (com relação a cultura brasileira), a média geral foi -1,76, demonstrando que os informantes vêm a cultura nacional com reservas. Enquanto a média da medida "Interesse em línguas estrangeiras" foi bastante alta, ou seja 2,22, a de "Atitudes com relação ao inglês", apesar de positiva, foi apenas 1,07.

Enquanto essas medidas demonstraram uma consistência bastante grande nas respostas dos informantes, o mesmo não ocorreu com a "Orientação Instrumental". (Ver Tabela I no Apêndice II). As médias (de todos os informantes sobre cada afirmação) sofreram uma variação significativa, passando de 2,78 (afirmação 4) para -1,65 (afirmação 11) e -0.70 (afirmação 34). Essa observação nos levou a uma análise mais

cuidadosa dessas afirmações ou "motivos" e pudemos notar que motivos de natureza diferente foram usados para ilustrar uma mesma orientação. Enquanto a afirmação 4 ("estudar inglês é importante para minha carreira futura") ressalta a importância de inglês para razões utilitaristas, as afirmações 11 e 34 (respectivamente, "estudar inglês é importante porque as pessoas me respeitarão mais se eu souber uma língua estrangeira" e "estudar inglês é importante pra mim porque me faz uma pessoa mais culta") salientam sua importância para fins mais pessoais, ou seja, um instrumento de auto-afirmação, poder e prestígio social. Apesar dos dois tipos de motivos estarem sendo usados para ilustrar uma orientação instrumental (coincidindo com a definição dada por Schumann), eles são vistos diferentemente pelos informantes, que não vêem no estudo de inglês uma necessidade "interna", como enriquecimento pessoal e prestígio, mas uma necessidade bem mais "externa" e imediata, praticamente imposta pelas circunstâncias e pelo ambiente onde vivem, ou seja, sair-se bem nos cursos que exigem inglês para leitura da bibliografia e mais tarde, conseguir um bom emprego. Essa observação é, sem dúvida, bastante interessante para aqueles que se preocupam com a chamada metodologia instrumental, nos levando a crer que ela é bem mais complicada do que parece, exigindo uma análise bem mais detalhada. Além disso, nos faz ver a necessidade de uma reformulação da definição de orientação instrumental como é definida por Schumann (ou seja, "estudar uma segunda língua por razões utilitaristas e pessoais (self-oriented)". Para que seja consistente com as necessidades de nossos alunos precisaria ser substituída por uma outra que considerasse apenas o aspecto utilitarista.

A inconsistência nas medidas das informações da "Orientação Instrumental" alterou o resultado geral, que mostra, dessa maneira, uma orientação instrumental mínima (0,14) e uma orientação integrativa de 1,32 (ver tabela II apêndice III).

Uma outra dificuldade que se pode observar com relação à dicotomia integrativo/instrumental, foi (como no primeiro questionário), uma falta de consenso na classificação dos motivos. Apesar do motivo "se tornar uma pessoa culta" estar sendo usado, na afirmação 34, para exemplificar um motivo instrumental, ele pode ser, como salienta Oller (1977), integrativo, "se o aprendiz perceber que as pessoas cultas da outra cultura são valorizadas e querer se tornar uma delas".

Toda essa ambigüidade na interpretação dos motivos<sup>10</sup>, atribuída em geral ao questionário como instrumento de medida é, na realidade, uma deficiência da abordagem integrativo/instrumental, resultado de uma classificação muito simplista e estática. Macnamara (1973), numa observação que parece coincidir perfeitamente com o que observamos neste estudo, salienta que ao invés de se considerar motivação como um desejo geral para se aprender uma língua (que teria uma base integrativa ou instrumental), ele sugere que "olhem para a parte realmente importante da motivação, ou seja, o próprio ato de comunicação, ou o esforço do aluno em tentar entender o que seu interlocutor está dizendo assim como seu próprio esforço para se comunicar em uma situação real, em que o que está sendo discutido é de interesse vital para as pessoas envolvidas (o que, segundo ele, não deixa de estar relacionado com uma motivação mais geral para se aprender a língua). O que se pretende sugerir, portanto, é que resulta

dos mais significativos e reais seriam obtidos se, ao invés de se tentar uma classificação tão estática, baseada em situações ideais e estereotipadas, se considerasse uma variação nas motivações, dependendo do tópico discutido, das situações envolvidas e até mesmo durante o processo de aprendizagem. Motivações bastante diferentes resultam de interações em que as pessoas realmente se envolvem e se identificam, se esquecendo de imagens estereotipadas e negativas, assim como de um processo de aprendizagem realmente envolvente. Um dinamismo e variação na discussão de motivação traria, sem dúvida, uma grande contribuição e abertura, não só para a área de motivações, mas também para a área de atitudes em geral, constituindo um passo na direção de uma visão mais ampla. É difícil imaginar, como apontaram muitos informantes, situações estanques e sem variação, sem responder questões em ressalvas e condições, porque as pessoas, as situações, enfim, os tópicos variam e as perguntas, como são elaboradas, forçam respostas estereotipadas. Perguntas do tipo "o que você acha do povo americano", (primeiro questionário) ou então "a maioria dos americanos são amigos e confiáveis" (segundo questionário) ignoram a variação que existe nas pessoas (sexo, personalidade, nível cultural e outros) e nas situações em que elas se envolvem.

## CONCLUSÃO

Neste estudo, nosso objetivo foi, através de dados reais, fazer um levantamento e análise das atitudes e motivações de alunos brasileiros aprendendo inglês num contexto que se caracteriza pela falta do "status de equivalência", ou seja, um contexto bem típico de domínio e conseqüente subordinação.

As contribuições deste estudo foram várias. Além de nos fazer ver que a situação em que nossos alunos se encontram requer abordagens e uma pedagogia especialmente elaboradas para ela, nos mostrou que um desenvolvimento rigoroso dos motivos e instrumentos de medida não é, como sugerem Gardner e outros, suficiente para resultados mais consistentes e sistemáticos. A grande limitação está, sem dúvida, na abordagem usada (que indiretamente se reflete nos instrumentos de medida). Uma reformulação nos questionários não se faz independentemente de uma reformulação na abordagem. É necessário que essa visão monolítica e simplista de atitudes e motivações seja substituída por uma outra que leve em consideração o dinamismo e variação e não se limite a simples estudos de estereótipos.

---

## NOTAS

1. As atitudes e motivações parecem se influenciar mutuamente (apesar dessa relação não estar explícita na literatura).
2. Embora essa correlação seja consistente na pesquisa de Gardner e Lambert, não se confirma na de Macnamara (1973) que sugere baixas correlações entre atitudes posi



tivas com relação a falantes da língua alvo e sucesso no seu aprendizado.

3. Uma outra possibilidade sugerida por Gardner e Lambert (1972) é considerar os dois tipos de orientação ao mesmo tempo: "it is possible to approach the second language learning situation with a *composite orientation* reflecting both instrumental and integrative reasons for learning the new language".
4. De acordo com Schumann, o "status de equivalência" existe quando o grupo que deseja aprender uma segunda língua e o grupo que fala essa língua são culturalmente, politicamente ou economicamente equivalentes. O "status de equivalência" é uma das características do que Schumann define como "good language learning situation".
5. O objetivo deste estudo foi somente um levantamento e análise das atitudes e motivações. Suas correlações com grau de aprendizado serão feitas numa etapa posterior.
6. Os questionários, apesar de serem diferentes na forma, seguem a mesma abordagem.
7. Somente foi considerada a influência dos EUA, por ser ela a mais direta e ativa em nosso país.
8. O questionário usado neste estudo foi originalmente elaborado por Gardner\* e Smythe (1972) e é conhecido como *Attitude and Motivation Test Battery (AMTB)*. A versão usada neste estudo (por nós adaptada) já era uma adaptação feita por Gliksmán, Gardner e Smythe, para um estudo intitulado "The Role of the Integrative Motive on Student's Participation in the French Classroom", em *Linguistics* 136, pg. 265.
9. Não houve a preocupação aqui em se precisar as proporções.
10. Devido as limitações encontradas não pudemos chegar a resultados conclusivos no que se refere às orientações de nossos alunos.

---

#### BIBLIOGRAFIA:

- ALPTEKIN, Cem : Cultural Dominance and EFL. In *Linguistics* 136, 1974.
- GARDNER, Robert G.: Language Attitudes and Language Learning. Em Ellen Ryan and Howard Giles, eds., *Attitudes towards Language Variation: Social and Applied Contexts*. Edward Arnold Publ., London, 1982.
- GARDNER, R.G. e Lambert, W.E.: Motivational Variables in Second Language Acquisition. Em *Canadian Journal of Psychology* 13, 266-72, 1959.

- GARDNER, R.G. e Lambert, W.E.: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* Rowley: Newbury House, 1972.
- GARDNER, R.G. e Santos, E.H.: *Motivational Variables in Second Language Acquisition, A Philippine Investigation*. Em *Research Bulletin nº 149*, Department of Psychology, University of Western Ontario, 1970.
- HOFMAN, John.: *Revisão de Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, R.G. Gardner and W.E. Lambert. Rowley: Newbury House, 1972. Em *Linguistics*, 136, 1974.
- LUKMANI, Yasmeeen M.: *Motivation to Learn and Language Proficiency*. Em *Language Learning*, 22, 2: 261-273.
- MACNAMARA, John.: *The Cognitive Strategies of Language Learning*. Em John W. Oller, Jr. and Jack C. Richards, eds., *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Newbury House, 1973.
- , *Attitudes and Learning a Second Language*. Em Roger W. Schuy and Ralph W. Fasold., eds., *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*. Georgetown University Press, Washington D.C., 1973.
- O'DOHERTY, E.F.: *Social Factors and Second Language Policies*. Em John W. Oller, Jr. and Jack Richards, eds., *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*, Newbury House, 1973.
- SCHUMANN, John H.: *Social and Psychological Distance as Factors in Second Language Acquisition*. Em *Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1978.
- , *The Acculturation Model for Second Language Acquisition*. Em Rosario C. Gingras, ed., *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Center for Applied Linguistics, Washington D.C., 1978.



APÊNDICE II

TABELA I - Orientação Instrumental

Informante	Questão			Média	Desvio Padrão
	4	11	34		
A	2	-3	1	0	2,65
B	3	-3	-1	-0,33	3,06
C	3	-3	2	0,67	3,21
D	3	1	1	1,67	1,15
E	3	1	1	1,67	1,15
F	3	1	-2	0,67	2,52
G	2	1	-3	0	2,65
H	3	-2	-2	-0,33	2,89
I	2	-3	-3	-1,33	2,89
J	3	-3	1	0,33	3,06
L	3	-3	-2	-0,67	3,21
M	3	-2	-2	-0,33	2,89
N	3	-3	-3	-1,00	3,46
O	3	1	3	2,33	1,15
P	3	-3	1	0,33	3,06
Q	3	-2	-3	-0,67	3,21
R	3	-2	1	0,67	2,52
S	3	3	-3	1,00	3,46
T	3	-3	0	0	3,00
U	3	-3	-3	-1,00	3,46
V	3	-3	1	0,33	3,06
X	2	-2	-3	-1,00	2,65
Z	2	-3	2	0,33	2,89
Média	2,78	-1,65	-0,70	0,14	
Desvio Padrão	0,42	1,90	2,05		

APENDICE III

TABELA II - Orientação Integrativa

Informante	Questão				Média	Desvio Padrão
	16	24	36	39		
A	2	1	1	3	1,75	0,96
B	3	2	3	2	2,50	0,58
C	2	2	2	2	2,00	0
D	2	2	3	3	2,50	0,58
E	3	3	-2	-1	0,75	2,63
F	1	2	-3	-3	-0,75	2,63
G	2	1	-3	1	0,25	2,22
H	1	2	2	-1	1,00	1,41
I	-2	3	-3	-2	-1,00	2,71
J	1	2	1	2	1,50	0,58
L	3	1	-1	2	1,25	1,71
M	2	2	2	3	2,25	0,50
N	3	3	0	0	1,50	1,73
O	1	2	0	0	0,75	0,96
P	3	3	3	3	3,00	0
Q	2	1	1	-3	0,25	2,22
R	3	2	0	1	1,50	1,29
S	3	3	-3	3	1,50	3,00
T	3	3	2	3	2,75	0,50
U	-1	3	2	3	1,75	1,89
V	3	3	-1	3	2,00	2,00
X	1	-3	0	-3	-1,75	2,06
Z	1	3	3	3	2,50	1,00
<b>Média</b>	1,83	2	0,39	1,04	1,32	
<b>Desvio Padrão</b>	1,34	1,31	2,10	2,20		