

## Capítulo II: Análise e Resultados

### 1. Preparação da Base de Dados

As variáveis Concelho, Agrupamento, Escola, Transferidos e Assiduidade foram recodificadas sob, respectivamente, os seguintes nomes: ConcelhoRecode, AgrupamentoRecode, EscolaRecode, TransferidosRecode e FaltasRecode.

As quatro primeiras, ConcelhoRecode, AgrupamentoRecode, EscolaRecode e TransferidosRecode, foram recodificadas de forma a terem os códigos das categorias por ordem sequencial, de 1 a n, sendo n o número de categorias de cada variável.

A variável FaltasRecode resultou da recodificação da variável Assiduidade em cinco categorias: 1- 0 faltas; 2- 1 ou 2 faltas; 3- 3 a 5 faltas; 4- 6 a 9 faltas e 5- 10 ou mais faltas.

Este tipo de codificação é requerido por vários processos de análise no programa SPSS.

**Assiduidade recodificada**

		Frequência	Percentagem	Percentagem Valida	Percentagem Cumulativa
Validos	0 faltas	347	31,7	33,3	33,3
	1 ou 2 faltas	343	31,4	32,9	66,2
	3 a 5 faltas	200	18,3	19,2	85,4
	6 a 9 faltas	100	9,1	9,6	95,0
	10 ou mais faltas	52	4,8	5,0	100,0
	Total	1042	95,3	100,0	
Em falta	Sistema	51	4,7		
Total		1093	100,0		

Quadro 12 - Assiduidade recodificada. (elaboração própria)

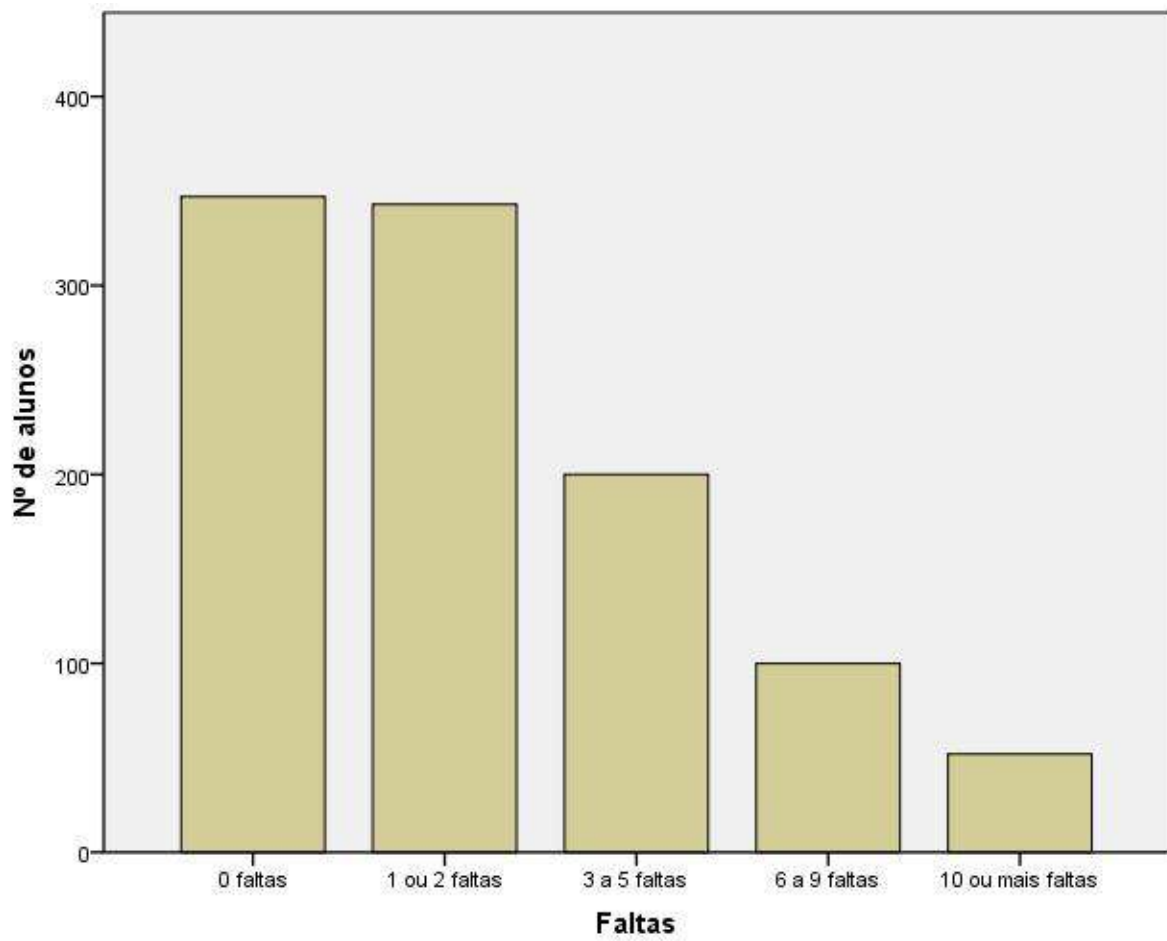


Gráfico 11 - Distribuição do nº de alunos por n.º de faltas. (elaboração própria)

## 2. Apresentação e Caracterização da Amostra

Como primeiro passo da análise dos dados efectuamos uma descrição das variáveis em termos de frequências e percentagens ilustradas com os respectivos gráficos, de barras ou circulares, conforme apropriado. De seguida procedemos à análise dos gráficos extraídos, conforme podemos observar nos pontos seguintes.

Duma leitura não exaustiva dos resultados podemos extrair informação caracterizadora da amostra, como, por exemplo:

- a) os concelhos de Évora e Montemor-o-Novo têm um peso de cerca de 42% na amostra (32,7% e 9,2%, respectivamente);
- b) as classificações positivas (níveis 3,4 e 5) têm um peso de quase 90% (42,9%, 30,1% e 16,7%, respectivamente);
- c) a assiduidade pode considerar-se muito boa, pois cerca de dois terços (66,2%) dos alunos não deram mais de 2 faltas; contudo houve meia dúzia de alunos com largas dezenas de faltas;
- d) praticamente não há alunos com NEE incluídos no estudo (1,2%);
- e) as repetências são em pequena percentagem (4,8%);
- f) as proporções de rapazes e de raparigas são praticamente iguais (50,5% e 49,5%, respectivamente);
- g) todos frequentaram Inglês no 1º Ciclo.

### 3. Descrição e Correlações entre Variáveis

#### 3.1 Efeitos de frequência nas classificações e na assiduidade

Tomando em consideração o nível de medida de cada variável, e, sendo frequência de tipo nominal e assiduidade (FaltasRecode) de tipo ordinal usaremos o teste Não-Paramétrico U de Mann-Whitney. Confirmaremos os resultados com Testes Exactos recorrendo a processos de Monte-Carlo.

Os resultados destes testes são apresentados, em baixo nas tabelas, seguindo-se a análise dos resultados teste a teste:

#### Testes Não-Paramétricos (Efeitos de Frequência)

Tabela 1 - Teste de Mann-Whitney (Efeito de frequência nas classificações)  
(elaboração própria)

#### Teste estatístico<sup>b</sup>

			Classificações
Mann-Whitney U			203520,500
Wilcoxon W			340023,500
Z			-9,801
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,000a
	95% Intervalo de confiança	Inferior	,000
		Superior	,000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,000a
	95% Intervalo de confiança	Inferior	,000
		Superior	,000

a. Baseado em 10000 quadros amostra a começar por 299883525.

b. Variável agrupada: Alunos que frequentaram Inglês no 1º Ciclo

### Classificações

Alunos que frequentaram Inglês no 1º Ciclo		N	Média das classificações	Soma das classificações
Classificações	sim	1089	880,11	958442,50
	Dimensão 1 não	522	651,39	340023,50
	Total	1611		

### Classificações por frequência

		Alunos que frequentaram Inglês no 1º Ciclo			
		sim		não	
Classificações	Nível 1	3	,3%	17	3,3%
	Nível 2	109	10,0%	120	23,0%
	Nível 3	467	42,9%	252	48,3%
	Nível 4	328	30,1%	91	17,4%
	Nível 5	182	16,7%	42	8,0%
	Total	1089	100,0%	522	100,0%

#### A.1. Mann-Whitney Test (Efeito de frequência nas classificações)

A linha **Asymp. Sig. (2-tailed)** ,000 da tabela Test Statisticsb indica-nos que o teste é (altamente) significativo ( $p < 0,001$ ). Isto permite-nos rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e concluir que existem diferenças de classificações entre alunos que frequentaram inglês e os que não frequentaram.

Não nos indica, porém, qual o grupo com melhores classificações. Para isso temos que observar a coluna Mean Rank da tabela Ranks e comparar os dois valores (880,11 com 651,39). Como o maior destes valores corresponde aos alunos que frequentaram inglês concluímos que os alunos que frequentaram inglês têm melhores classificações que os que não frequentaram.

Para uma análise subjectiva, mas mais pormenorizada, observando a tabela Classificações por frequência onde podemos comparar as percentagens por frequência.

Por exemplo, os alunos que frequentaram inglês são em bastante maior número, nos níveis 4 e 5, que os não frequentaram.

**Tabela 2 - Teste de Mann-Whitney (Efeito de frequência na assiduidade)  
(elaboração própria)**

**Classificações**

Alunos que frequentaram Inglês no 1º Ciclo		N	Média das classificações	Soma das classificações
Assiduidade recodificada	sim	1042	665,60	693556,00
	dimension1 não	522	1015,85	530274,00
	Total	1564		

**Teste Estatístico<sup>b</sup>**

			Assiduidade recodificada
Mann-Whitney U			150153,000
Wilcoxon W			693556,000
Z			-14,954
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,000a
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,000a
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

a. Baseado em 10000 quadros amostra a começar por 2000000.

b. Variáveis agrupadas: Alunos que frequentaram Inglês no 1º Ciclo

**Faltas por frequência**

		Alunos que frequentaram Inglês no 1º Ciclo			
		sim		nao	
Assiduidade recodificada	0 faltas	347	33,3%	16	3,1%
	1 ou 2 faltas	343	32,9%	118	22,6%
	3 a 5 faltas	200	19,2%	254	48,7%
	6 a 9 faltas	100	9,6%	92	17,6%
	10 ou mais faltas	52	5,0%	42	8,0%
	Total	1042	100,0%	522	100,0%

### A.2. Mann-Whitney Test (Efeito de frequência na assiduidade)

A linha **Asymp. Sig. (2-tailed)** ,000 da tabela Test Statisticsb indica-nos que o teste é (altamente) significativo ( $p < 0,001$ ). Isto permite-nos rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e concluir que existem diferenças de assiduidade entre alunos que frequentaram inglês e os que não frequentaram.

Não nos indica, porém, qual o grupo com melhor assiduidade (menos faltas). Para isso temos que observar a coluna Mean Rank da tabela Ranks e comparar os dois valores (1015,85 com 665,60). Como o maior destes valores corresponde aos alunos que não frequentaram inglês concluímos que os alunos que não frequentaram inglês têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os que frequentaram.

Para uma análise subjectiva, mas mais pormenorizada, verificamos na tabela Faltas por frequência onde podemos comparar as percentagens por faltas e por frequência.

Por exemplo, enquanto, de forma geral, o perfil dos alunos que não frequentaram inglês mostra percentagens mais elevadas nas categorias correspondentes a maior número de faltas, o perfil dos alunos que frequentaram é, fundamentalmente, inverso do daqueles.

### 3.2 Correlação entre classificações e assiduidade

As variáveis classificações e assiduidade (FaltasRecode) são ambas ordinais. Para este nível de medida, o coeficiente de correlação adequado é o rho de Spearman. O coeficiente de correlação rho varia entre -1 e +1. Valores positivos indicam variação de ambas as variáveis no mesmo sentido; valores negativos indicam variação das variáveis em sentidos opostos. Quanto mais perto de 1, em valor absoluto, maior a intensidade da correlação; quanto mais perto de 0, menor a intensidade da correlação. Para maior segurança,



confirmaremos o valor de rho com Testes Exactos recorrendo ao método de Bootstrap.

Os resultados destes cálculos são apresentados, nas tabelas seguintes, seguindo-se a análise dos resultados:

### B- Correlações Não Paramétricas

Tabela 3 - Teste rho de Spearman's (entre classificações e assiduidade)  
(elaboração própria)

#### Correlações

		Classificações	Assiduidade recodificada
Spearman's rho Classificações	Coeficiente de Correlação	1,000	-,228**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	1042	1042
	Bootstrapa Bias	,000	,000
	Std. Error	,000	,031
	95% Intervalo de inferior	1,000	-,290
	Confiança superior	1,000	-,165
Assiduidade recodificada	Coeficiente de Correlação	-,228**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	1042	1042
	Bootstrapa Bias	,000	,000
	Std. Erro	,031	,000
	95% Intervalo de inferior	-,290	1,000
	Confiança superior	-,165	1,000

\*\*. Correlação e significativa no nível 0.01 (2-tailed).

a. a não ser que de outra forma seja notado, os resultados bootstrap são baseados em 1000 amostras bootstrap

### B.1. Descrição do Teste Rho de Spearman (Correlação classificações assiduidade)

O primeiro passo nesta análise é verificar se coeficiente de correlação rho de Spearman é significativamente diferente de zero. A linha **Sig. (2-tailed)**, **,000** da tabela Correlações indica-nos que o teste é (altamente) significativo ( $p < 0,001$ ). Isto permite-nos rejeitar a hipótese nula (rho é zero) e concluir que rho de Spearman é significativamente diferente de zero.

Seguros de que rho não é nulo, passamos a analisar a sua magnitude (o seu valor). Para isso temos que observar a linha **Correlation Coefficient** **-,228** da tabela Correlações, que nos indica que  $\rho = -0,228$ .

Como este valor é negativo, concluímos que as classificações tendem a ser mais elevadas para alunos com menos faltas (mais assíduos), e vice-versa.

Mas o valor de rho é bastante baixo. Muitos autores só consideram interessantes valores absolutos de 0,7 ou superiores. A razão destas posições é a seguinte: elevando rho ao quadrado obtém-se  $\rho^2 = 0,05$  o que se chama coeficiente de determinação (neste caso, aproximadamente);

Isto significa que a variância de uma das variáveis é explicada pela outra em apenas 5% (0,05), ou em termos mais simples, a assiduidade só “influencia” as classificações em 5%, e vice-versa.

Portanto, a nossa conclusão é de que existe correlação (apesar de bastante fraca) entre classificações e assiduidade, mas reveladora de uma tendência de a assiduidade mais elevada levar à obtenção de classificações mais altas e, conversamente, de classificações mais altas motivarem uma assiduidade mais elevada.

### 3.3 Efeitos de retenções nas classificações e na assiduidade

Como sempre, antes de efectuar qualquer teste estatístico, temos que tomar em consideração o nível de medida de cada variável, de forma a escolher o teste estatístico (mais) adequado. Assim, dado que classificações e assiduidade (FaltasRecode) são ordinais usaremos o teste Não-Paramétrico U de Mann-Whitney. Confirmaremos os resultados com Testes Exactos recorrendo a processos de Monte-Carlo.

Os resultados destes testes são apresentados, nas tabelas seguintes, seguindo-se a análise dos resultados teste a teste:

#### C-Testes Não-Paramétricos (Efeitos das retenções)

Tabela 4 - Teste de Mann-Whitney (Efeito das retenções nas classificações)  
(elaboração própria)

#### Classificações

Retenções		N	Media das classificações	Soma das Classificações
Classificações dimension1	Sim	51	122,70	6380,50
	Nao	1038	566,18	587124,50
	Total	1089		

### Teste Estatístico

			Classificações	
Mann-Whitney U			5002,500	
Wilcoxon W			6380,500	
Z			-10,529	
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000	
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,000a	
		99% Intervalo de confiança	Ligação inferior	,000
			Ligação superior	,000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,000a	
		99% Intervalo de confiança	Ligação inferior	,000
			Ligação superior	,000

a. Baseado em 10000 quadros amostra com começo em 299883525.

b. Variáveis agrupadas: Retenções

### Classificações por Retenção

		Classificações					
		Nível 1		Nível 2		Nível 3	
Retenções	Sim	3	5,8%	39	75,0%	9	17,3%
	Não	0	,0%	70	6,8%	458	44,2%

		Classificações					
		Nível 4		Nível 5		Total	
Retenções	Sim	0	,0%	0	,0%	51	100,0%
	Não	328	31,6%	181	17,5%	1038	100,0%

#### C.1- Descrição do Teste Mann-Whitney (Efeito das retenções nas classificações)

A linha **Asymp. Sig. (2-tailed)** ,000 da tabela Teste Estatístico indica-nos que o teste é (altamente) significativo ( $p < 0,001$ ). Isto permite-nos rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e concluir que existem diferenças de classificações entre alunos com retenções e sem retenções.

Não nos indica, porém, qual o grupo com melhores classificações. Para isso temos que observar a coluna Média das Classificações da tabela Classificações e comparar os dois valores (566,18 com 122,70). Como o maior destes valores corresponde aos alunos sem retenções concluímos que os alunos sem retenções têm melhores classificações que os que têm retenções.

Se procedermos a uma análise subjectiva, mas mais pormenorizada, podemos observar a tabela Classificações por Retenção onde se podem comparar as percentagens por nível e por retenções.

Por exemplo, forma geral, o perfil dos alunos com retenção se situa nos 3 níveis mais baixos (1, 2 e 3), o perfil dos alunos sem retenção situa-se, fundamentalmente, nos 3 níveis mais altos (3, 4 e 5).

Tabela 5 - Teste de Mann-Whitney (Efeito das retenções na assiduidade)  
(elaboração própria)

**Classificações**

Assiduidade recodificada	Retenções		N	Média das Classificações	Soma das Classificações
	Sim	dimensi	51	746,41	38067,00
Não	on1	991	509,93	505336,00	
Total		1042			

**Teste Estatisticob**

			Assiduidade recodificada
Mann-Whitney U			13800,000
Wilcoxon W			505336,000
Z			-5,708
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,000a
	99% Intervalo de confiança	Ligação inferior	,000
		Ligação superior	,000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,000a
	99% intervalo de confiança	Ligação inferior	,000
		Ligação superior	,000

a. Baseado em 10000 quadros amostra com começo em 926214481.

b. Variáveis agrupadas: Retenções

### Faltas por retenções

		Assiduidade recodificada					
		0 faltas		1 ou 2 faltas		3 a 5 faltas	
Retenções	Sim	4	7,8%	15	29,4%	11	21,6%
	Não	343	34,6%	328	33,1%	189	19,1%

		Assiduidade recodificada					
		6 a 9 faltas		10 ou mais faltas		Total	
Retenções	Sim	6	11,8%	15	29,4%	51	100,0%
	Não	94	9,5%	37	3,7%	991	100,0%

#### C.2. Teste de Mann-Whitney (Efeito das retenções na assiduidade)

A linha **Asymp. Sig. (2-tailed)** ,000 da tabela Teste Estatístico b indica-nos que o teste é (altamente) significativo ( $p < 0,001$ ). Isto permite-nos rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e concluir que existem diferenças de assiduidade entre alunos com retenções e sem retenções.

Não nos indica, porém, qual o grupo com melhor assiduidade (menos faltas). Para isso temos que observar a coluna Média das Classificações da tabela Classificações e comparar os dois valores (746,41 com 509,93). Como o maior destes valores corresponde aos alunos com retenções concluímos que os alunos com retenções têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os que não têm retenções.

Fazendo uma análise subjectiva, mas mais pormenorizada, inserimos a tabela Faltas por retenções onde se podem comparar as percentagens por faltas e por retenções.

Por exemplo, enquanto, de forma geral, o perfil dos alunos com retenções mostra percentagens mais elevadas nas categorias correspondentes a maior número de faltas, o perfil dos alunos sem retenções é, fundamentalmente, inverso do daqueles.

### 3.4 Efeitos de NEE nas Classificações, Assiduidade e Retenções

Tal como no ponto 3.1., para testar os efeitos de NEE nestas variáveis temos que tomar em consideração o nível de medida de cada uma, de forma a escolher o teste estatístico adequado. Assim, dado que classificações e assiduidade (FaltasRecode) são ordinais usaremos o teste Não-Paramétrico U de Mann-Whitney; como a variável retenções é nominal usaremos o Qui-quadrado de Pearson. No caso do teste de Mann-Whitney confirmaremos os resultados com Testes Exactos recorrendo a processos de Monte-Carlo.

Os resultados destes testes são apresentados, nas tabelas em baixo, seguindo-se a análise dos resultados teste a teste:

#### D-Testes Não-Paramétricos (Efeitos de NEE)

Tabela 6 - Teste de Mann-Whitney (Efeito de NEE nas classificações)  
(elaboração própria)

#### Classificações

NEE		N	Média das classificações	Soma das classificações
Classificações	Sim	13	279,54	3634,00
	Não	1076	548,21	589871,00
	Total	1089		

### Teste Estatístico

			Classificações
Mann-Whitney U			3543,000
Wilcoxon W			3634,000
Z			-3,249
Asymp. Sig. (2-tailed)			,001
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,002a
		99% Intervalo de confiança	Ligação inferior
			Ligação superior
			,001
			,003
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,001a
		99% Confidence Interval	Ligação inferior
			Ligação superior
			,000
			,001

a. Baseado em 10000 quadros amostra com começo em 2000000.

b. variável agrupada: NEE

### Classificações por NEE

		Classificações					
		Nível 1		Nível 2		Nível 3	
NEE	Sim	0	,0%	3	2,8%	10	
	Não	3	100,0%	106	97,2%	457	

		Classificações					
		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
NEE	Sim	2,1%	0	,0%	0	,0%	
	Não	97,9%	328	100,0%	182	100,0%	



### D.1- Descrição do Teste Mann-Whitney (Efeito de NEE nas classificações)

A linha **Asymp. Sig. (2-tailed)** ,001 da tabela Teste Estatístico indica-nos que o teste é (muito) significativo ( $p=0,001$ ). Isto permite-nos rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e concluir que existem diferenças de classificações entre alunos com NEE e os restantes.

Não nos indica, porém, qual o grupo com melhores classificações. Para isso temos que observar a coluna Média das Classificações da tabela Classificações e comparar os dois valores (548,21 com 279,54). Como o maior destes valores corresponde aos alunos sem NEE concluímos que os alunos sem NEE têm melhores classificações que os que têm NEE.

Para uma análise subjectiva, mas mais pormenorizada, insere-se a tabela Classificações por NEE onde se podem comparar as percentagens por nível e por NEE. Por exemplo, nos níveis mais altos (4 e 5) não há nenhum aluno com NEE.

Tabela 7 - Teste de Mann-Whitney (Efeito de NEE na assiduidade)  
(elaboração própria)

#### Classificações

	NEE	N	Média das Classificações	Soma das Classificações
Assiduidade recodificada	Sim	13	661,92	8605,00
	Não	1029	519,73	534798,00
	Total	1042		

### Teste Estatístico b

		Assiduidade recodificada
Mann-Whitney U		4863,000
Wilcoxon W		534798,000
Z		-1,766
Asymp. Sig. (2-tailed)		<b>,077</b>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.	,081a
	99% Intervalo de Confiança	Ligação inferior ,074 Ligação superior ,088
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.	,042a
	99% Intervalo de Confiança	Ligação inferior ,037 Ligação superior ,047

a. Baseado em 10000 quadros amostra com começo em 299883525.

b. variáveis agrupadas: NEE

### Faltas por NEE

		Assiduidade recodificada					
		0 faltas		1 ou 2 faltas		3 a 5 faltas	
NEE	Sim	2	15,4%	3	23,1%	6	
	Não	345	33,5%	340	33,0%	194	

		Assiduidade recodificada							
		3 a 5 faltas		6 a 9 faltas		10 ou mais faltas		Total	
NEE	Sim	46,2%	1	7,7%	1	7,7%	13	100,0%	
	Não	18,9%	99	9,6%	51	5,0%	1029	100,0%	

#### D.2- Descrição do Teste Mann-Whitney (Efeito de NEE na assiduidade)

A linha **Asymp. Sig. (2-tailed)** **,077** da tabela Test Statisticsb indica-nos que o teste não é significativo ( $p > 0,05$ ). Isto não nos permite rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e somos forçados a concluir que não existem diferenças de assiduidade entre alunos com NEE e os restantes.

Procedendo a uma análise subjectiva, mas mais pormenorizada, insere-se a tabela Faltas por NEE onde se podem comparar as percentagens por número de faltas e por NEE.

Repare-se que a grande diferença nos perfis de faltas reside no facto de, com 3 a 5 faltas, 46,2% dos alunos com NEE estarem nesta categoria contra apenas 18,9% dos restantes; é mais do dobro.

Tabela 8 - Teste Crosstabs (qui-quadrado) (Efeito de NEE nas retenções)  
(elaboração própria)

### Chi-Square Testsd

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,660a	1	,417	,652
Continuity Correctionb	,025	1	,874	
Likelihood Ratio	1,280	1	,258	,652
Fisher's Exact Test				1,000
Linear-by-Linear Association	,659c	1	,417	,652
N of Valid Cases	1089			

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,62.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is -,812.

### Retenções por NEE

		Retenções			
		Sim		Nao	
NEE	Sim	0	,0%	13	100,0%
	Não	52	4,8%	1024	95,2%

### D.3- Descrição do Teste Crosstabs (qui-quadrado) -(Efeito de NEE nas retenções)

A linha **Qui-quadrado de Pearson, 417** da tabela Teste Qui- Quadrado indica-nos que o teste não é significativo ( $p > 0,05$ ). Isto não nos permite rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e somos forçados a concluir que não existem diferenças de retenções entre alunos com NEE e os restantes.

Analisando os dados de forma subjectiva, mas mais pormenorizada, podemos verificar a tabela Retenções por NEE onde se podem comparar as percentagens por número de retenções e por NEE.

A repetência é muito baixa (4,8%), e, curiosamente, nula entre os alunos com NEE.

### 3.5 Efeitos do género (sexo) nas classificações, assiduidade e retenções

O género (sexo) pode ser um factor de diferenciação naquelas três variáveis. Para testar estas hipóteses temos que tomar em consideração o nível de medida de cada uma das três variáveis de forma a escolher o teste estatístico adequado. Assim, dado que classificações e assiduidade (FaltasRecode) são ordinais usaremos o teste Não-Paramétrico U de Mann-Whitney; como retenções é nominal usaremos o Qui-quadrado de Pearson. No caso do teste de Mann-Whitney confirmaremos os resultados com Testes Exactos recorrendo a processos de Monte-Carlo.

Os resultados destes testes são apresentados, em baixo nas tabelas, seguindo-se a análise dos resultados teste a teste:

#### E-Testes Não-Paramétricos (Efeitos do género)

Tabela 9 - Teste de Mann-Whitney (Efeito do género nas classificações)  
(elaboração própria)

		<b>Classificações</b>		
	Masc.Femin.	N	Média das classificações	Soma das classificações
Classificações	di Masculino	550	508,48	279664,50
	m Feminino	539	582,26	313840,50
	en Total	1089		
sio				
n1				

### Teste Estatístico

			Classificações
Mann-Whitney U			128139,500
Wilcoxon W			279664,500
Z			-4,107
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,000a
	99% Intervalo de confiança	Ligação inferior	,000
		Ligação superior	,000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,000a
	99% Intervalo de confiança	Ligação inferior	,000
		Ligação superior	,000

a. Baseado em 10000 quadros amostra começando por 112562564.

b. Variável agrupada: Masc.Femin.

### Classificações por género

		Classificações					
		Nível 1		Nível 2		Nível 3	
Masc.Femin.	Masculino	2	,4%	75	13,6%	246	44,7%
	Feminino	1	,2%	34	6,3%	221	41,0%

		Classificações					
		Nível 4		Nível 5		Total	
Masc.Femin.	Masculino	143	26,0%	84	15,3%	550	100,0%
	Feminino	185	34,3%	98	18,2%	539	100,0%

### E.1-Descrição do Teste Mann-Whitney (Efeito do género nas classificações)

A linha **Asymp. Sig. (2-tailed)** ,000 da tabela Teste Estatístico indica-nos que o teste é (altamente) significativo ( $p < 0,001$ ). Isto permite-nos rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e concluir que existem diferenças de classificações entre rapazes e raparigas.

Não nos indica, porém, qual o grupo com melhores classificações. Para isso temos que observar a coluna Média das Classificações da tabela Classificações e comparar os dois valores (508,48 com 582,26). Como o maior destes valores corresponde às raparigas concluímos que as raparigas têm melhores classificações que os rapazes.

Para uma análise subjectiva, mas mais pormenorizada, inserimos a tabela Classificações por género onde se podem comparar as percentagens por nível e por género. Por exemplo, nos níveis negativos (1 e 2) os rapazes são o dobro das raparigas; mas nos níveis mais altos (4 e 5) já são as raparigas que estão em maior número que os rapazes.

**Tabela 10 - Teste de Mann-Whitney (Efeito do género na assiduidade)  
(elaboração própria)**

**Classificações**

Masc.Femin.		N	Média das classificações	Soma das classificações
Assiduidade recodificada	di Masculino	527	543,63	286495,00
	m Feminino	515	498,85	256908,00
	en Total	1042		
	sio n1			

**Teste Estatístico**

			Assiduidade recodificada	
Mann-Whitney U			124038,000	
Wilcoxon W			256908,000	
Z			-2,505	
Asymp. Sig. (2-tailed)			,012	
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,012a	
		99% Confidence Interval	Lower Bound	,009
		Upper Bound	,015	
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,006a	
		99% Confidence Interval	Lower Bound	,004
		Upper Bound	,008	

a. Baseado em 10000 quadros amostra com começo em 221623949.

b. Variáveis agrupadas: Masc. Femin.

**Faltas por género**

		Assiduidade recodificada					
		0 faltas		1 ou 2 faltas		3 a 5 faltas	
Masc.Femin.	Masculino	161	46,4%	172	50,1%	104	52,0%
	Feminino	186	53,6%	171	49,9%	96	48,0%



		Assiduidade recodificada			
		6 a 9 faltas		10 ou mais faltas	
Masc.Femin.	Masculino	59	59,0%	31	59,6%
	Feminino	41	41,0%	21	40,4%

### E.2- Descrição do Teste Mann-Whitney (Efeito do género na assiduidade)

A linha **Asymp. Sig. (2-tailed)** ,012 da tabela Teste Estatístico b indica-nos que o teste é significativo ( $p < 0,05$ ). Isto permite-nos rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e concluir que existem diferenças de assiduidade entre rapazes e raparigas.

Não nos indica, porém, qual o grupo com mais faltas. Para isso temos que observar a coluna Média das classificações da tabela Classificações e comparar os dois valores (543,63 com 498,85). Não esquecer que estes valores indicam a média das classificações atribuídas a faltas. Como o maior destes valores corresponde aos rapazes concluímos que os rapazes faltam mais que as raparigas.

Quanto a uma análise subjectiva, mas mais pormenorizada, observamos a tabela Faltas por género onde se podem comparar as percentagens por número de faltas e por género. Por exemplo, com mais de 2 faltas, os rapazes estão sistematicamente à frente das raparigas.

**Tabela 11 - Teste Crosstabs (qui-quadrado) (Efeito do género nas retenções)  
(elaboração própria)**

**Testes Qui- Quadrado d**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,667a	1	,055	,064
Continuity Correctionb	3,143	1	,076	
Likelihood Ratio	3,714	1	,054	,064
Fisher's Exact Test				,064
Linear-by-Linear Association	3,664c	1	,056	,064
N of Valid Cases	1089			

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,74.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is 1,914.

**Testes Qui-quadrado d**

	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	,038	
Continuity Correctionb		
Likelihood Ratio	,038	
Fisher's Exact Test	,038	
Linear-by-Linear Association	,038	,018
N of Valid Cases		

b. Computed only for a 2x2 table

d. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

### Retenções por género

		Retenções			
		Sim		Não	
Masc.Femin.	Masculino	33	63,5%	517	49,9%
	Feminino	19	36,5%	520	50,1%

#### E.3- Descrição do Teste Crosstabs (qui-quadrado) - (Efeito do género nas retenções)

A linha **Qui-quadrado de Pearson,055** da tabela Teste Qui-quadrado indica-nos que o teste não é significativo ( $p>0,05$ ). Isto não nos permite rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e somos forçados a concluir que não existem diferenças de retenções entre rapazes e raparigas.

No que respeita a uma análise subjectiva, mas mais pormenorizada, verificamos a tabela Retenções por género onde podemos comparar as percentagens por número de retenções e por género.

Por exemplo, na não retenção rapazes e raparigas estão praticamente iguais; mas na retenção os rapazes são em número muito maior que as raparigas. É esta assimetria que força o teste a ser não significativo.

Contudo, e analisando a tabela subjectivamente, parece haver evidências de uma maior tendência dos rapazes para a retenção comparativamente às raparigas.

### 3.6 Efeitos de ruralidade nas classificações e na assiduidade

Tomando em consideração o nível de medida de cada variável, e, sendo ruralidade de tipo nominal e assiduidade (FaltasRecode) de tipo ordinal usaremos o teste Não-Paramétrico U de Mann-Whitney. Confirmaremos os resultados com Testes Exactos recorrendo a processos de Monte-Carlo.

Os resultados destes testes são apresentados, nas tabelas seguintes, seguindo-se a análise dos resultados teste a teste:

#### F-Testes Não-Paramétricos (Efeitos de ruralidade)

Tabela 12 - Teste Mann-Whitney (Efeito de ruralidade nas classificações)  
(elaboração própria)

#### Classificações

Rural Urbano		N	Media das classificações	Soma das classificações
Retenções	Urbano	557	555,36	309335,00
dimension1	Rural	532	534,15	284170,00
	Total	1089		

### Teste Estatístico

			Repetencias
Mann-Whitney U			142392,000
Wilcoxon W			284170,000
Z			-3,011
Asymp. Sig. (2-tailed)			<b>,003</b>
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,003a
	99% Intervalo de confiança	ligação superior	,002
		ligação inferior	,004
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,002a
	99% Intervalo de confiança	ligação superior	,001
		ligação inferior	,003

a. Baseado em 10000 quadros amostra com começo 2000000.

b. Variável Agrupada: Rural Urbano

### Classificações por tipo de concelho

		Classificações					
		Nível 1		Nível 2		Nível 3	
Rural Urbano	Urbano	1	,2%	36	6,5%	214	38,4%
	Rural	2	,4%	73	13,7%	253	47,6%

		Classificações					
		Nível 4		Nível 5		Total	
Rural Urbano	Urbano	188	33,8%	118	21,2%	557	100,0%
	Rural	140	26,3%	64	12,0%	532	100,0%

### F.1. Teste de Mann-Whitney (Efeito de ruralidade nas classificações)

A linha **Asymp. Sig. (2-tailed)** ,003 da tabela Teste Estatístico indica-nos que o teste é (muito) significativo ( $p < 0,01$ ). Isto permite-nos rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e concluir que existem diferenças de classificações entre alunos de meio urbano relativamente aos de meio rural.

Não nos indica, porém, qual o grupo com melhores classificações. Para isso temos que observar a coluna Média das Classificações da tabela Classificações e comparar os dois valores (555,36 com 534,15). Como o maior destes valores corresponde aos alunos de meio urbano concluímos que os alunos de meio urbano têm melhores classificações que os de meio rural.

Se fizermos uma análise subjectiva, mas mais pormenorizada, podemos verificar a tabela Classificações por tipo de concelho onde se podem comparar as percentagens por nível e por tipo de concelho de proveniência. Por exemplo, os alunos de meio urbano são em bastante maior número, nos níveis 4 e 5, que os de meio rural.

**Tabela 13 - Teste de Mann-Whitney (Efeito de ruralidade na assiduidade)  
(elaboração própria)**

**Classificações**

Rural Urbano		N	Média das classificações	Soma das classificações
Assiduidade recodificada	Urbano	541	471,14	254887,00
	Rural	501	575,88	288516,00
	Total	1042		

**Teste Estatístico b**

				Assiduidade recodificada
Mann-Whitney U				108276,000
Wilcoxon W				254887,000
Z				-5,854
Asymp. Sig. (2-tailed)				,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.			,000a
	99% Intervalo Confiança	Ligação inferior	Ligação superior	,000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.			,000a
	99% Intervalo de confiança	Ligação inferior	Ligação superior	,000

a. Baseado em 10000 quadros amostra com começo em 299883525.

b. Variável agrupada: Rural Urbano

### Faltas por tipo de concelho

		Assiduidade recodificada					
		0 faltas		1 ou 2 faltas		3 a 5 faltas	
Rural Urbano	Urbano	218	40,3%	179	33,1%	87	16,1%
	Rural	129	25,7%	164	32,7%	113	22,6%

		Assiduidade recodificada					
		6 a 9 faltas		10 ou mais faltas		Total	
Rural Urbano	Urbano	35	6,5%	22	4,1%	541	100,0%
	Rural	65	13,0%	30	6,0%	501	100,0%

#### F.2. Teste de Mann-Whitney (Efeito de ruralidade na assiduidade)

A linha **Asymp. Sig. (2-tailed)** ,000 da tabela Teste Estatístico b indica-nos que o teste é (altamente) significativo ( $p < 0,001$ ). Isto permite-nos rejeitar a hipótese nula (não há diferenças) e concluir que existem diferenças de assiduidade entre alunos de meio urbano relativamente aos de meio rural.

Não nos indica, porém, qual o grupo com melhor assiduidade (menos faltas). Para isso temos que observar a coluna média das classificações da tabela Classificações e comparar os dois valores (471,14 com 575,88). Como o maior destes valores corresponde aos alunos de meio rural concluímos que os alunos de meio rural têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os de meio urbano.

Se atentarmos numa análise subjectiva, mas mais pormenorizada, podemos observar a tabela Faltas por tipo de concelho onde se podem comparar as percentagens por faltas e por tipo de concelho de proveniência.

Por exemplo, enquanto, de forma geral, o perfil dos alunos de meio rural mostra percentagens mais elevadas nas categorias correspondentes a maior número de faltas, o perfil dos alunos de meio urbano é, fundamentalmente, inverso do daqueles.



#### 4. Síntese

Para uma melhor compreensão das anteriores designações A, B, C, D, E, F, e G, anteriormente registadas, elas estão directamente ligadas às questões de investigação também assim identificadas.

Passamos, agora, a responder às questões de investigação, com base nas conclusões a que chegámos, através dos resultados dos testes efectuados, conforme pudemos mostrar nos pontos anteriores.

Então, quanto à questão A - *“Será que existe correlação entre a frequência dos alunos na Actividade de Enriquecimento Curricular de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, no biénio 2005/2007 e os resultados alcançados pelos mesmos alunos, no 3º Período do ano lectivo 2007/2008, na disciplina de Inglês no 5º ano do Ensino Básico, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora?”* não conseguimos dissociá-la da questão G- *“Como serão os resultados alcançados pelos alunos no 3º período do ano lectivo 2007/2008, na disciplina de Inglês no 5º ano, nos agrupamentos de escolas do distrito de Évora, dos alunos que não frequentaram as actividades de enriquecimento curricular de Inglês nos 3º e 4º anos no 1º Ciclo do Ensino Básico, no biénio 2005/2007?”* - chegámos à seguinte conclusão:

- Os alunos que frequentaram inglês têm melhores classificações que os que não frequentaram.
- Os alunos que não frequentaram inglês têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os que frequentaram.

Quanto á questão B - *“Será que existe correlação entre esses resultados e a assiduidade, e em que medida a assiduidade possa ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?”* - concluímos que:

- Existe correlação (apesar de bastante fraca) entre classificações e assiduidade, mas reveladora de uma tendência da assiduidade mais elevada levar à obtenção de classificações mais altas e, conversamente, de classificações mais altas motivarem uma assiduidade mais elevada.
- Não existem diferenças de assiduidade entre alunos com NEE e os restantes.

No que respeita à questão C - *“Será que existe correlação entre esses resultados e o historial de retenções desses alunos e em que medida as retenções possam ter contribuído para os resultados observados no 5º ano?”*- podemos afirmar que:

- Os alunos sem retenções têm melhores classificações que os que têm retenções.
- Os alunos com retenções têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os que não têm retenções.
- Que não existem diferenças de retenções entre alunos com NEE e os restantes.

No que concerne a questão D - *“Será que existe correlação entre esses resultados e as Necessidades Educativas Especiais de alguns alunos, que poderão ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?”* - chegamos à seguinte conclusão:

- Os alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm melhores classificações que os que têm NEE.

Com respeito à questão E - *“Será que existe correlação entre esses resultados e o género desses mesmos alunos, que poderão ter contribuído para os resultados observados no 5ºAno?”* concluímos que:

- As raparigas têm melhores classificações que os rapazes;
- Os rapazes faltam mais que as raparigas;
- Não existem diferenças de retenções entre rapazes e raparigas.

Quanto à questão F- *“Será que existe correlação entre esses resultados e a área geográfica da escola de 1º Ciclo que frequentaram, em termos de dicotomia Rural/ Urbano?”*- Chegámos à seguinte conclusão:

- Que os alunos de meio urbano têm melhores classificações que os de meio rural;
- Que os alunos de meio rural têm maior número de faltas, logo assiduidade mais baixa, que os de meio urbano.

## 5. Conclusões Finais

Efectivamente, parece-nos poder concluir, através da interpretação destes resultados, que as teorias a favor do ensino aprendizagem “precoce” de uma língua estrangeira vão muito ao encontro dos resultados obtidos com esta investigação. Os alunos que iniciaram a aprendizagem do Inglês no 3º ano de escolaridade, dando-lhe continuidade no 4º ano de escolaridade, realmente julgamos que conseguiram estabelecer uma relação empática com a L.E., parecendo ter gosto pela disciplina de Inglês, uma vez que a sua assiduidade é mais elevada do que aqueles que não contactaram com o Inglês nos 3º e 4º anos. O grupo de alunos com mais assiduidade indicia que não têm medo do Inglês e que a L.E. não é um mundo desconhecido, pelo contrário, é um mundo que eles conhecem não só os seus traços linguísticos como culturais. Ao terem frequentado a L.E. nos 3º e 4º anos revelam que ganharam uma atitude positiva face à diferença da língua e da cultura, e manifestam-na ao participarem de forma positiva e empenhada nas aulas de inglês de 5º ano de escolaridade, avaliando a assiduidade e também os níveis superiores a 3. (Nível 3 - 42,9%; Nível 4- 30,1% e Nível 5 - 16,7%)

De igual modo podemos dizer que, estes alunos têm melhores resultados no 5º ano de escolaridade, logo, o facto de terem contactado com a aprendizagem Inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade parece ter contribuído para o sucesso à disciplina de Inglês no 5º ano, tendo atingido as competências comunicativa, intercultural, e de recepção (ouvir e falar) e de produção (ler e escrever) previstas para o ensino das línguas quer no QECR, quer nas Competências Essenciais do Ministério da Educação para este nível de ensino, pois entendemos que, embora a diferença não seja relevante para os alunos que tiveram nível 3 (42,9% vs. 48,3%) já é bastante relevante quando olhamos para o nível 4 (30,1% vs.17,4%) e para o nível 5 (16,7% vs. 8,0%). De facto, nos níveis 4 e 5 podemos considerar que são alunos com um

nível de proficiência muito bom. Sabendo que os critérios de avaliação destes alunos na disciplina de Inglês no 5º ano, engloba tanto conhecimentos, onde são desenvolvidos os 4 “Skills”, como atitudes e valores, então julgo não ser abusivo afirmar que os alunos que frequentaram o Inglês nos 3º e 4º anos do E.B. indiciam conseguir ouvir um texto e perceber e compreender o que lá se diz, assim como conseguir falar na língua alvo e comunicar, conseguir ler um texto tal como escrever, e são alunos autónomos e tolerantes e com atitudes positivas na relação com o outro e com as outras culturas, parecendo terem atingido e superado as competências desejadas para este nível de ensino.

De igual modo, podemos deduzir que os alunos que apresentam um historial de retenções têm piores classificações à disciplina de Inglês no 5º ano e faltam mais revelando pouco interesse ou motivação para a aprendizagem do Inglês, detectando-se aqui fragilidades ao nível cognitivo, ou seja, apresentam dificuldades no domínio das competências exigidas para este nível de ensino, já que, os alunos com retenções, tem na sua grande maioria (75,0%) nível 2. Também poderíamos atrever-nos a dizer que, estes alunos por terem um historial de retenções, já se apresentam numa faixa etária superior a 10 anos, comparando com os alunos que não têm retenções, logo apresentam-se com 10 ou 11 anos no 5º ano de escolaridade. Relacionando esta interpretação dos dados com as teorias que dizem “*Considera-se que os 10 anos constituem a fase sensível para a aprendizagem da língua. Existem mesmo provas que sugerem que logo após os 6 anos as capacidades para a discriminação e reconhecimento do som, a entoação e a pronúncia começam a deteriorar-se*” (Schmid-schonbein, 1979, citado por Mourão, 2001), então facilmente podemos compaginar com as teorias que a propósito revimos, porque efectivamente o factor idade aqui e a constante repetição em anos lectivos seguidos no 5º ano de escolaridade com níveis 2 ou 1, resulta na manifestação de uma incapacidade para aprender a L.E. porque já foi ultrapassado o “período crítico” referido por, Lenneberg (1967, citado por Harley, 2008). Este autor, como foi referido na revisão da literatura deste trabalho, estabelece um período crítico precoce (early critical period) onde a

especialização dos hemisférios se estabelece. Deste modo, durante esse período crítico a criança possui um grau de flexibilidade que depois é perdido quando o período crítico termina. Também é de realçar a importância deste período para que certos acontecimentos linguísticos ocorram, pelo que alguns teóricos argumentam que a língua é adquirida mais eficazmente durante este período crítico. Face ao exposto, ainda de acordo com Harley (2008), existem estudos que comprovam que o hemisfério direito do cérebro detém um papel importante na aprendizagem precoce da língua. Também este período crítico tem servido de explicação para a questão da aquisição da língua ser difícil para crianças mais velhas e para adultos. De facto, de acordo com Harley (2008) a hipótese do estado de maturidade defende que esta capacidade desaparece ou diminui à medida que a maturidade avança, assim como a hipótese do exercício que defende que esta capacidade tem que ser exercida cedo, se não é perdida.

Tomamos a liberdade de sugerir que esta teoria também parece ser comprovada se repararmos nas crianças com necessidades educativas especiais que, por manifesta incapacidade ao nível cognitivo, não revelaram o desenvolvimento das competências, uma vez que revelaram níveis negativos no aproveitamento (Nível 2- 2,8%) apesar de observarmos algum sucesso (Nível 3- 2,1%) este é devido aos planos educativos individuais que estes alunos podem beneficiar, com condições especiais e adaptações às necessidades especiais diagnosticadas, desses alunos, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que rege o ensino especial.

Relativamente aos resultados obtidos com a variável do género, parecem-nos que estas revelam conexões com as teorias que estão ligadas à questão dos estereótipos do género associadas às disciplinas, ou seja, tal como refere Martino (1995, citado por Saavedra, 2001) existe uma bipolarização dos conhecimentos que remete os rapazes para a área das ciências e as raparigas para a área das línguas e humanidades. *“Ainda segundo o mesmo autor, esta bipolarização dos conhecimentos reflecte o dualismo do género que está profundamente enraizado na linguagem e na cultura”* (Saavedra, 2001, p.8).

Podemos então dizer que, por um lado, as características associadas ao género feminino, tais como, a intuição, emoção, subjectividade, expressividade e sensibilidade estão associadas às línguas, às humanidades e às artes. Por outro lado, as características associadas ao género masculino tais como a racionalidade, objectividade, frieza e impessoalidade estão ligadas à ciências e matemática.

Ao concluirmos que as raparigas têm melhores classificações na disciplina de Inglês (L.E.) podemos interpretar que o estereótipo do género se mantém pois tal como Ann Clark (1998, citada por Saavedra, 2001) quando analisou desempenhos dos rapazes nas línguas estrangeiras *“chega a conclusões semelhantes ao concluir que os rapazes se sentem pouco à vontade ao pronunciar palavras numa língua estrangeira e que têm receio de cair no ridículo perante os seus colegas”* (Saavedra, 2001, p. 22).

O Impacto que o meio rural e urbano possa ter no desempenho cognitivo dos alunos leva-nos a concluir que existe diferença em função da origem sócio-cultural dos alunos. Quando verificámos que existem diferenças entre os alunos do meio urbano e rural, a favor das do meio urbano podemos dizer que estas diferenças existem devido ao *“impacto de diferentes factores de índole educativo no seio da família e dos contextos mais amplos de socialização, reflectindo diferenças no acesso à informação, diversidade de actividades culturais e lúdicas ou diferenças nos códigos linguísticos”* (Viola, L.; Sousa, S.C.; Lopes, J. Almeida, L.S., 2005, p.2237).

Na tentativa de fundamentar e explicar este conceito, podemos referir as ideias de alguns autores (Blin & Gallais-Deulofeu, 2005; Fonseca, 1999; Machado, 1989; Manning & Baruth, 1995 citados por Viola, et al. 2005), que transmitem a ideia de que as crianças oriundas de meios socio-culturais de índole menos favorecida, como podem existir no meio rural, podem viver em esferas familiares que estimulem pouco ao nível intelectual. Esta relação pode explicar a atitude dos pais face à educação, que normalmente, no seio destas famílias não é valorizada o que leva ao desprendimento dos seus educandos face à escola e às actividades escolares, não desenvolvendo as suas

competências cognitivas, e tendo um nível de assiduidade mais baixo, chegando, em casos extremos a abandonar precocemente a escola.

Por outro lado as crianças do meio urbano apresentam nível de aproveitamento e assiduidade superiores porque no meio urbano existe mais possibilidades de acesso à cultura e aos estímulos intelectuais e devido à influência do meio familiar “*Por exemplo, o sucesso escolar das crianças acompanha a participação dos pais em ambientes culturais e os seus hábitos de leitura de livros ou jornais*” (Pires & Morais, 1997, citado por Viola, et al. 2005, p. 2231).

Podemos então interpretar, sob todas as reservas e tendo em conta o anteriormente exposto, que os alunos do meio rural têm resultados mais fracos e faltam mais do que os alunos oriundos de meio urbano porque os alunos do meio rural estão menos motivados e tem maior dificuldade na realização das actividades propostas à disciplina de Inglês, tendendo mesmo a apresentar uma atitude negativa face à escola, porque são crianças que são menos estimuladas para actos de nível intelectual e de desenvolvimento da linguagem.

Depois da interpretação dos resultados obtidos pelo estudo e da sua ligação às teorias pesquisadas aquando da revisão da literatura, no presente estudo, levantamos agora a reflexão acerca das práticas vigentes e da pertinência ou não da continuação do programa de generalização do Inglês no 1º Ciclo.

De acordo com a última avaliação do programa de generalização do Inglês no 1º Ciclo, podemos ler no Relatório Final de 2007/2008, feito pela APPI, que houve melhorias no decorrer destes três anos de implementação e execução do programa, nomeadamente aquando da observação de aulas pelos peritos. Constatou-se que houve alterações na prática pedagógica e nalguns aspectos dinâmicos do Programa, mas ainda existem muitas disparidades que impedem o alcance de mais sucesso escolar dos alunos à disciplina de Inglês no 2º Ciclo.



É nosso entendimento, e na sequência de vários testemunhos verbalizados nas “salas de Professores” das escolas visitadas, de que, quando o Inglês era apenas ministrado no 5º ano de escolaridade, as crianças estavam curiosas e gostavam de aprender essa nova língua manifestando interesse e motivação. Neste momento, como já dominam alguns conteúdos à entrada do 2º ciclo, deparamo-nos com alguma desmotivação desses mesmos alunos face à repetição de conteúdos porque já os sabem, a aprendizagem da língua estrangeira deixou de ser novidade. Assim como há aqueles que nunca tiveram inglês no 1º Ciclo, dado o carácter facultativo da frequência. Estas desigualdades à chegada ao 2º ciclo têm sido, quanto a nós, o primordial factor de desinteresse e desmotivação, conduzindo ao insucesso à disciplina de inglês.

Deste modo julgamos pertinentes as recomendações que APPI faz ao Ministério da Educação, nomeadamente no que respeita ao carácter facultativo da frequência do Inglês enquanto actividade de enriquecimento curricular. Reforçam, por estes motivos, a urgência da introdução do Inglês no currículo do 1º CEB, com uma iniciação obrigatória desde o 1º ano, uma vez que o ME entendeu estender a oferta obrigatória ao primeiros anos de escolaridade. Os alunos estão altamente motivados para a aprendizagem do Inglês e todos os intervenientes no Programa de Generalização verbalizaram, nas visitas de acompanhamento, que o Inglês deveria ser curricular e reforçaram a importância da sua aprendizagem desde o início do 1º Ciclo. A continuidade do carácter facultativo da sua aprendizagem implicará o surgimento de enormes discrepâncias de aprendizagem na entrada para o 2º Ciclo, que, necessariamente, levantarão dificuldades na gestão do programa de Inglês neste ciclo de ensino. Se não houver uma eficiente articulação na planificação e concretização da actividade ao longo dos quatro anos de escolaridade, corre-se o risco de, em vez de potenciar o gosto pela aprendizagem de uma língua estrangeira, esta se tornar desmotivadora e geradora de insucesso à entrada do 2º Ciclo.

Na sequência do que atrás foi referido, a APPI considera pertinente e urgente a alteração do programa de Inglês do 2º Ciclo, dado que, no ano lectivo 2008/2009, uma percentagem elevada de alunos já terá frequentado pelo menos dois anos de Inglês (3º e 4º anos). Embora essa modificação só faça sentido após a obrigatoriedade de frequência da actividade, o mesmo precisa de ser alterado para se ajustar às aprendizagens realizadas no 1º Ciclo.

## 6. Considerações Finais

Face aos resultados apresentados e ao anteriormente exposto, sobretudo no ponto anterior, parece-nos poder diagnosticar os problemas surgidos na implementação do programa que promove o ensino “precoce” do Inglês, em Portugal. Eles também estão patentes no distrito de Évora.

Considerámos esta investigação uma mais-valia. Esperamos que possa contribuir para, de algum modo, promover, a nível educativo, a região do distrito de Évora, pois que, tendo dado visibilidade aos resultados dos alunos de 5º ano na disciplina de Inglês, correlacionando-os com o ensino aprendizagem do Inglês nos 3º e 4º anos das escolas do distrito de Évora, possa fornecer dados para que as entidades competentes deles tirem elementos para reformularem o que deve e pode ser alterado no sentido de se obterem melhores resultados.

Também será recompensador para nós que este estudo possa vir a contribuir, aos mais diversos níveis institucionais e ao nível da política educativa, para a melhoria do Programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de serem limadas as arestas e ultrapassadas as dificuldades diagnosticadas. Isto tendo em conta a sua cada vez maior premência, uma vez que, no presente ano lectivo (2008/2009), a oferta já abrange todos os anos de escolaridade deste ciclo de ensino.

Finalmente, a nível pessoal, considerámos muito importante a realização desta investigação pois, como docente de Inglês, com incursões pelo ensino “precoce” do Inglês, em Jardins de Infância e como formadora no âmbito das didácticas do Inglês nos cursos de formação contínua de professores que leccionam Inglês ao 1º Ciclo, observámos alunos motivados e cheios de gosto pela aprendizagem do Inglês e também o contrário, pelo que gostámos de comprovar ou não se, de facto, o ensino precoce de uma língua estrangeira é benéfico.

## 7. Propostas para Investigações Futuras

Uma proposta para futuras Investigações recai sobre a possibilidade de realização de exactamente o mesmo estudo da presente investigação, seguindo o mesmo grupo de alunos, mas observando os resultados alcançados no 6º ano de escolaridade à disciplina de Inglês, nas pautas de 3º período do ano lectivo 2008/2009, no sentido de verificar em que medida a frequência destes alunos no Inglês no 3º e 4º anos possa ter contribuído para os resultados obtidos no final de ciclo.

Outra proposta seria repetir este estudo com os alunos que já têm inglês desde o 1º ano de escolaridade, desde o ano lectivo 2008/2009 e que irão frequentar o 5º ano do Ensino Básico no ano lectivo 2012/2013, no sentido de se verificar se os resultados obtidos serão mais ou menos favoráveis.

Além destas duas existe outra proposta de investigação futura que surgiu no âmbito do projecto de investigação desta dissertação de mestrado. No entanto, devido à complexidade e morosidade da proposta, a presente investigação não contempla o que poderá, então ser desenvolvido em estudos futuros, com as questões de investigação seguintes que se levantam:

### Questões para futuras investigações:

1. As práticas de supervisão dos professores titulares de 1º Ciclo serão realizadas de modo a garantir a qualidade das mesmas, bem como a complementaridade das aprendizagens realizadas no período de enriquecimento curricular com as desenvolvidas no tempo lectivo?
2. Os agrupamentos promovem a integração do Inglês de 1º Ciclo do E.B. na cultura organizacional e no projecto escolar do agrupamento, na

criação de mecanismos de comunicação e articulação entre professor titular e os professores da Actividade de Enriquecimento Curricular, bem como entre estes e os professores de 2º ciclo?

3. As práticas lectivas de dos professores de Inglês do 1º Ciclo promovem as competências orais à luz do Quadro Europeu Comum de Referencia?
4. Essas mesmas práticas estão de acordo com as competências essenciais para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras?
5. As mesmas práticas promovem os princípios transmitidos nas orientações programáticas para o programa de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico?
6. Todas as práticas observadas no triângulo Professor titular de 1º Ciclo do E.B., Departamento Curricular e Professor de Inglês do 1º Ciclo contribuirão para o sucesso ou insucesso verificado no 6º ano do 2º Ciclo?