

TÍTULO: Outcomes and Errors of Teaching Practices: Disproportionate Performance Among Learners in Portuguese as a Second Language.

Resultados e erros decorrentes das práticas de ensino: performance desproporcional entre aprendentes como Português como Língua Segunda

AUTORES

Sandra Figueiredo

Universidade Autónoma de Lisboa, Lisbon Portugal

sandradfigueiredo@ua.pt

Corresponding author

Margarida Alves Martins

ISPA – Instituto Universitário, Lisbon, Portugal.

mmartins@ispa.pt

Carlos Fernandes da Silva

Department of Education of University of Aveiro, Portugal

csilva@ua.pt

Esta investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) com a Bolsa n.º SFRH/BPD/86618/2012; e pelo Centro de Investigação em Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Resumo

As crenças dos professores nativos prende-se muito com a abordagem de ensino monolíngue que enviesa a perspetiva multicultural e de variabilidade de competências no ensino a alunos não nativos. No contexto do ensino de Inglês como Língua Segunda (L2) as implicações limitativas dessa abordagem têm sido estudadas, mas não significativamente no contexto de outras línguas (segundas) que não o Inglês. É o caso do Português. A evidência de estudos internacionais indica que os docentes menos experientes ou recém-licenciados são menos orientados para a abordagem bilingue ao contrário dos docentes mais experientes. É esperado que as perceções dos professores varie consideravelmente sobre a relevância de tarefas para provas de proficiência e, assim, comprometa a performance académica dos alunos aprendentes de Português como L2. Este estudo tem como objetivo analisar a relevância de itens de tarefas ao longo de quatro domínios - leitura, escrita, oralidade e compreensão oral – na perspetiva dos professores. Foi adaptado para Língua Portuguesa o questionário americano de Rosenfeld, Leung e Ottman (2001) com uma escala de 40 itens (correspondendo aos domínios de leitura, escrita, oralidade e compreensão oral) a 77 docentes, de seis áreas científicas, e com mais de 12 anos de experiência de ensino, com idades entre os 32 e 62 anos, em exercício profissional em escolas do distrito de Lisboa. Os resultados indicaram: diferentes níveis de importância atribuídos aos docentes no que respeita a provas que devem ser incluídas num teste de proficiência linguística dirigido a alunos imigrantes; perceções dos professores são determinadas sobretudo pela variável área científica. Estes resultados serão discutidos quanto à diferença entre os docentes das escolas públicas portuguesas no que respeita às suas práticas (e perceção das mesmas) de avaliação de alunos não nativos e como essa diferença e desproporção pode afetar os alunos avaliados em Português como L2.

Palavras-chave: avaliação de proficiência, Português como L2, perceções dos docentes, domínios de competência académica.

Abstract

School teachers' beliefs are frequently related to the monolingual approach which generates not desirable variability concerning the academic skills of non-native students. In the English Second Language teaching context, the implications of that approach were been examined but still not well documented for the contexts of second languages other than English. Is this the case of Portuguese. Scientific evidence supports that less experienced teachers have lower orientation toward multiple task-tests for non-native students. It is expected that the teachers perceive differently the tasks relevance for the proficiency evaluation and that might compromise the academic performance of non-native learners of Portuguese as a Second Language. This study intends to analyse the importance degree between the four skills/tasks: reading, writing, speaking and listening, in the perspective of school teachers. The questionnaire "Inventory of Undergraduate and Graduate Level: Reading, Writing, Speaking and Listening Tasks (Rosenfeld, Leung & Ottman, 2001), with 40 items (respecting to broad skills of reading, writing, speaking and listening) was adapted for Portuguese Language and was administered to 77 teachers, aged 32-62, with (and without) experience in teaching and adapting materials for immigrant students, divided into six groups according to their scientific domain. The results suggested different degrees of importance attributed by teachers on tasks that should be included in academic and language test for immigrant students and that perceptions of teachers are determined mainly by scientific domain. Findings will be discussed concerning the difference among the teachers of public Portuguese schools on their practices (based on their perceptions) for the evaluation of non-native students and how that difference and disproportion might affect the students' outcomes in Portuguese as a Second Language.

Keywords: proficiency assessment, Portuguese as a Second Language, teachers' perceptions, academic skills domains.

Introdução

A população escolar não nativa tem aumentado nas turmas escolares sobretudo considerando a imigração nos continentes norte-americano e europeu (Callahan & Obenchain 2013; Guo 2013; Huddleston, Niessen & Tjaden 2013; Kolano & King 2015). Contudo os docentes e profissionais da Educação e da Psicologia, em específicos contextos europeus e demais, não conhecem ainda de forma completa o perfil acadêmico satisfatório esperado de um aluno nativo e de acordo com o nível de ensino em que se encontra (D'hondt, Eccles, Houtte et al. 2016; Sudkamp, Kaiser & Moller 2012; Pérez-Sabater 2012). Por outro lado, os mesmos também não conhecem de forma sustentada o perfil satisfatório (expectativa) esperado dos docentes que avaliam alunos estrangeiros (Kolano & King 2015; Rogers-Sirin, Ryce & Sirin 2013; Rosenfeld, Leung & Ottman 2001). Quando nos referimos a "conhecimento" de perfis, do professor nativo e do aluno não nativo, estamos especificamente a focar as percepções e a experiência dos professores em relação à competência, ao ritmo e à avaliação dos alunos imigrantes (Levine-Rasky 2001; Tejada, Pino, Tatar et al. 2012). Sobretudo focando os alunos recém-chegados às escolas, portanto com um tempo de exposição menor à língua do país de acolhimento.

Estudos passados apontam para o modo como algumas minorias linguísticas podem ser afetadas pelas expectativas que sentem da parte dos seus professores e mesmo dos colegas (Creemers 1994; Derwing, DeCorby, Ichikawa et al. 1999; Driessen 1995; Schneider & Lee 1990). Recentemente outros autores (den Brok, Tartwijk, Wubbels et al. 2010; Horenczyk & Tatar 2002) vêm estudando essa influência nos grupos minoritários nas escolas e concluem que específicos grupos de alunos, conforme a sua nacionalidade, valorizam e necessitam mais

de relações interpessoais cimentadas com os seus professores, sobretudo a segunda geração de imigrantes (Brok et al.; Callahan & Obenchain 2013). Os alunos nativos não parecem beneficiar ou depender tanto das relações estabelecidas com as expectativas dos professores. Por outro lado, resultados diferentes (D’hondt, Eccles, Houtte et al. 2016; Schaedel, Azaiza, Boem et al. 2015) sugerem que as percepções e expectativas dos professores podem afetar apenas alguns grupos minoritários porque estes dependem fortemente de outros fatores tal como o investimento parental.

Na valorização da capacidade *suportiva* do professor (Tejada, Pino, Tatar et al. 2012), a avaliação prende-se com a definição bem determinada de medidores de diferentes competências – leitura, escrita, oralidade e compreensão oral – da população imigrante escolar e essas competências são, então, julgadas por tarefas bem organizadas e que abranjam vários níveis cognitivos que se preveem dentro do contexto de cada uma dessas competências (Bialystok 2002; Cummins 2012; Hinkel 2012). São esses níveis ou dimensões cognitivas que apresentam o problema de definição clara de testes para os professores das escolas e do ensino superior (Hazenberg & Hulstijn 1996; Nation 2001) na medida em que a avaliação em Língua Segunda (L2) é um processo comprovadamente complexo por ser explicado por um conjunto dinâmico de variáveis múltiplas de acordo com o ritmo de processamento, o tempo de exposição dos alunos à língua, a conceção cultural dos grupos de nacionalidade (Hinkel 2012; Jia, Aaronson & Wu 2002), e a área científica dos professores que explica a orientação das suas percepções.

A área científica dos docentes tem sido examinada como um importante preditor de diferenciação de representações e de prática em sala de aula em relação à avaliação e ao ensino das minorias linguísticas (Richard & Rodgers 2001). Os docentes de áreas científicas mais relacionadas com as ciências naturais apresentam uma maior negligência face ao ensino compreensivo da língua, para valorizar a aprendizagem dos conteúdos dos programas curriculares dessas disciplinas (Hinkel 2012). O método “multiple language skills” tem sido uma realidade dos professores nas últimas duas décadas considerando as populações imigrantes diferenciadas em sala de aula (Hinkel 2012). O ensino de L2, distinto de ensino de Língua Estrangeira (LE), duplicou o esforço docente para o colocar numa perspetiva mais cognitiva e não só de desenvolvimento de competências comunicativas (Bialystok 2002; Hinkel 2012). Estudos da década de noventa (Lightbown & Spada 1990; Schmidt, 1993), na análise das quatro competências académicas no contexto de alunos não nativos, faziam depender a competência de produção oral (e de compreensão oral) da exposição à L2 e valorizavam, por isso, programas intensivos de imersão. Mas, recentes estudos (indicados na meta-análise de Hinkel 2012) comprovaram que essa é uma de entre múltiplas variáveis que explicam, por exemplo, o acesso ao vocabulário e a consciência gramatical (Jia, Aaronson & Wu 2002).

Saber o que é mais ou menos importante, e os métodos de ensino (Hinkel 2012) a adotar, para desenvolver as competências académicas e linguísticas de alunos imigrantes depende também do tipo de experiência dos professores quanto a dois aspetos: experiência de ensino escolar (1) e experiência de ensino a alunos não nativos (2). No presente estudo pretende-se analisar os professores portugueses em contacto, na sua maioria, com alunos locutores de Português Língua não Materna (PLNM). Estudos da década de oitenta identificavam os principais fatores de preocupação dos professores em início de carreira, portanto menos experientes, sendo que a experiência de lidar com alunos não nativos não aparecia identificada de entre os fatores (Veenman 1984). Pelo contrário, nos recentes estudos, avaliar percepções e competência dos professores é envolver o desafio de saber lidar com a diversidade o que pode gerar situações de “diversity-related burnout” (Taylor & Sobel 2001). A experiência dos professores em relação a turmas multiculturais tem sido mais recentemente estudada e coloca

em destaque o binómio da função “professor clássico de língua não materna” ou “professor que apoia à aprendizagem de L2” (Tejada, Pino, Tatar et al. 2012; Yoon 2004).

Nesta ideia de apoio inclui-se as expectativas percebidas por docente e aluno (Tatar & Horenczyk 1996) que nem sempre é facilitada pelo tipo de linguagem social que os professores utilizam para identificar e diferenciar grupos de alunos em sala de aula (Devine 2006; Marshall 1996). A questão das expectativas dos docentes sobre a avaliação e a aprendizagem dos alunos imigrantes começou sobretudo com a preocupação de formar testes válidos para essa população e apreender percepções dos avaliadores (Rosenfeld, Leung & Ottman 2001), afastando-se da perspetiva mais antiga de estudos no prisma da cultura organizacional da escola (Marshall 1996). No domínio europeu é necessário mais exame científico das percepções dos professores, assente em testes de predição, para compreender as incongruências que se acredita que estejam a ser praticadas com alunos não nativos em sala de aula.

No que respeita a instrumentos de avaliação de população estrangeira, a literatura na área de elaboração de Quadros de Referência e de testes de avaliação do desempenho cognitivo e académico dos alunos imigrantes tem evidenciado incongruências nas práticas de avaliação e de ensino dos professores no que respeita à avaliação do desempenho de alunos em condição de aprendentes de L2 (Pérez-Sabater 2012). O modelo anglo-saxónico é o que apresenta mais instrumentos validados na área da L2 com uma história de procedimentos de revisão de testes que aponta para a preocupação constante com a tipologia e validade de tarefas a aplicar às minorias linguísticas e em diferentes níveis escolares (Bachman 2000; Bailey & Huang 2011; Jones 2013). No contexto europeu, os quadros de referência são diferentes e não se verifica literatura consistente no caso específico da imigração portuguesa (Pires 2009).

O presente estudo tem como objetivo identificar o tipo e o grau de importância que os docentes dos níveis de ensino desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário atribuem a tarefas para avaliar especificamente a competência académica e de desempenho dos alunos não nativos. A meta fundamental é relacionar o tipo de tarefas com o desempenho académico efetivamente medido. Pretende-se examinar as áreas relevantes para a constituição de tarefas em testes de proficiência e de avaliação da performance, assim como replicar o estudo anterior de Rosenfeld, Leung e Ottman (2001) na revisão do TOEFL através da aplicação de uma escala de 42 itens que identificou tarefas e competências nas áreas da leitura, da escrita, oralidade e compreensão oral, na população universitária. No estudo português, a população-alvo refere-se a docentes dos níveis Básico e Secundário e pretende-se: 1) identificar as tarefas mais revelantes para a constituição de itens em testes de proficiência e de competência; 2) averiguar os conhecimentos e representações que esses docentes têm em relação a testes de avaliação, diferenciando por área científica.

Estudo Empírico: uma análise transversal sobre percepção de professores e probabilidade de efeitos para as minorias linguísticas

Participantes

O estudo é composto por 77 professores, com idades compreendidas entre os 32 e 62 anos ($M=47$ anos; $SD=7,4$), 11 (14,3%) são do sexo masculino e 60 (77,9%) são do sexo feminino, com média de experiência de ensino de 22 anos ($SD= 6,7$). Os professores encontram-se a lecionar em nove escolas/Agrupamentos do distrito de Lisboa, sendo 9 professores da área científica do Português (11,7%), 12 do ensino de LE's (15,6%), 26 do Ensino Pré-Escolar e Básico (33,8%), 8 da área Ciências Exatas (10,4%), 16 de História/Geografia (20,8%) e 3 de Artes Visuais (3,9%), estando distribuídos pelos vários níveis de ensino (excluindo o ensino universitário). 58 (75,3%) têm experiência com turmas multiculturais, 16 (20,8%) nunca

tiveram alunos não nativos nas suas turmas. 46 (59,7%) aplicaram medidas de Português Língua Não Materna (PLNM) e 19 (24,7%) admitem nunca ter aplicado. Por medidas entenda-se apoio em PLNM no campo da avaliação (provas) e no campo da aprendizagem contínua e formal.

Testes de análise univariada ANOVA foram aplicados para comparar resultados amostrais de acordo com a área científica dos participantes e em relação a outras variáveis: idade, ano escolar, experiência de ensino, experiência com alunos não nativos, experiência com aplicação de medidas para alunos não nativos. Os resultados foram $F(5,66) = 3.518$, $p = .001$ para a idade; $F(5,67) = 16.161$, $p = .000$ para o ano escolar; $F(5,68) = 3.198$, $p = .012$ para a experiência de ensino. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para os grupos com e sem experiência com medidas de apoio aos alunos não nativos.

Instrumento

Foi aplicado o questionário *Inventory of undergraduate and graduate level – reading, writing, speaking and listening tasks* de Rosenfeld, Leung e Ottman (2001) tendo sido adaptado para a amostra de professores portugueses. Este questionário de autoria norte-americana (EUA) foi desenvolvido originalmente por quatro comissões científicas no contexto do TOEFL e do Educational Testing Service com o objetivo de medir a importância, do ponto de vista de professores universitários norte-americanos e de alunos em cursos de formação para o ensino, das tarefas de leitura, escrita, oralidade e compreensão oral para integrarem um teste capaz de avaliar a competência académica e proficiência de alunos não nativos. O teste original apresenta 42 itens sendo que adaptámos 40 itens distribuídos pelos quatro domínios científicos: leitura (10 itens), escrita (10 itens), oralidade (10 itens) e compreensão oral (10 itens).

O teste original, na versão em Inglês, não apresenta informação das suas propriedades de confiabilidade mas a versão portuguesa apresenta um coeficiente de Cronbach elevado (.94).

Procedimento

A recolha de dados decorreu em 2013 e 2016, em escolas, de ensino básico e secundário, do distrito de Lisboa. Foi feito o contacto com os estabelecimentos de ensino da rede do distrito de Lisboa com o objetivo de propor o estudo e divulgar as metas de investigação envolvidas. A comunicação com as escolas permitiu identificar um grupo de docentes vasto do qual resultaram apenas 77 docentes que responderam integralmente ao questionário. Após o consentimento informado autorizado e a ficha demográfica da população escolar selecionada, o questionário seguiu o procedimento de aplicação e de avaliação (pontuação) de acordo com a informação do teste original. Os professores responderam às quarenta questões apresentadas em formato papel e devolveram o questionário à Direção de turma e de Departamento que, por sua vez, assegurou a devolução do teste preenchido à Investigadora. O procedimento decorreu da mesma forma e em períodos letivos distintos em todas as escolas.

As informações sociodemográficas foram facultadas pelas escolas após consentimento informado, depois do início de cada ano letivo. A aplicação do questionário inseriu-se no contexto empírico de aplicação de provas linguísticas e cognitivas, em simultâneo, a 108 alunos imigrantes, oriundos de diferentes minorias linguísticas e que frequentavam as mesmas escolas. Os dados foram analisados com o SPSS, versão 21.

Resultados

O presente estudo tem como objetivos: 1) identificar as tarefas mais revelantes para a constituição de itens em testes de proficiência e de competência de alunos aprendentes de

Português como L2; 2) averiguar os conhecimentos e representações que esses docentes têm em relação a testes de avaliação, diferenciando os grupos por área científica.

Conduzimos análises estatísticas com recurso ao programa SPSS e foram utilizados testes de frequências para comparação de médias e desvio-padrão entre os grupos nas diferentes tarefas (representadas pelas quatro escalas específicas) e para comparação de resultados com o estudo original; e análises univariadas de variância para identificar diferenças significativas entre grupos e tamanho de efeito.

Univariate analysis of variance (ANOVA): effect size and post-hoc analyzes

Através de análises ANOVA o tamanho de efeito foi determinado para as diferenças de médias entre os grupos utilizando a variável ‘área científica’. Para todos os itens verificou-se tamanho de efeito substancial (η^2 variou entre .178 e .358). Os padrões de referência de Cohen foram estabelecidos como norma para os valores de η^2 (Cohen 1988). Os resultados de médias, tamanhos de efeito e de testes de tukey (Post-Hoc) das análises univariadas encontram-se, para todas as tarefas (leitura, escrita, oralidade e compreensão oral), na tabela 1.

Leitura: os resultados da ANOVA evidenciaram diferenças significativas entre os grupos determinados pela área científica. Para a competência “compreensão do tema”, os grupos diferiram de forma significativa ($p=.010$; $\eta^2=.210$). O grupo com maior média nesta tarefa foi o grupo de docentes de História e Geografia ($M=4.87$), seguido do grupo de docentes de Ensino Básico (1.º Ciclo) ($M=4.75$), ao contrário do grupo de professores de Ciências Exatas ($M=4.00$) que valoriza menos este item, comparado com os anteriores grupos.

Para o item “distinção de factos/opiniões”, os grupos também apresentaram comportamento diferente e significativo ($p=.027$; $\eta^2=.178$) entre eles no que respeita à valorização do item. Os professores de Português e de Ensino Básico (1.º Ciclo) foram os que pontuaram mais ($M=3.96$), ao contrário dos professores de Ciências ($M=2.71$).

Para a tarefa “distinção e comparação de textos”, os grupos mantiveram diferenças significativas conforme indica o tamanho de efeito ($p=.009$; $\eta^2=.211$). Os professores de 1.º Ciclo são os que valorizam mais ($M=3.71$) esta tarefa com diferença significativa comparativamente aos professores de ciências ($M=2.43$).

Os testes Post-Hoc (Tukey) revelaram diferenças significativas entre os grupos de professores de acordo com a sua área científica de origem ($p<.05$), considerando diferenças para os seguintes itens de Leitura: compreensão do tema ($F(5.63)=4.705$; $p=.001$), factos e opiniões ($F(5.63)=4.319$; $p=.002$), distinção e comparação dos textos ($F(5.63)=.931$; $p=.009$). As diferenças detetaram-se entre professores de Ciências e professores de História e Geografia, professores do 1.º Ciclo e Professores de Português; não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os outros grupos de professores (por exemplo, docentes de LE e de Artes Visuais). A apresentação da tabela de resultados manterá a sua versão original escrita em Inglês.

Escrita: os resultados da ANOVA evidenciaram diferenças significativas entre os grupos determinados pela área científica. Para a competência “escrita para uma específica audiência”, os grupos manifestaram-se de forma distinta e significativa ($p=.000$; $\eta^2=.317$). O grupo com maior média nesta tarefa foi o grupo de docentes de 1.º Ciclo ($M=3.79$), seguido do grupo de

docentes de Português (M=3.44) e dos professores de História/Geografia (M=3.00), sendo que os professores de Ciências são o que pontuam menos (M=2.14) esta tarefa como importante para avaliação de alunos não nativos.

Para o item “constrangimento de tempo da tarefa”, os grupos também apresentaram comportamento diferente significativo ($p=.007$; $\eta^2=.219$) entre eles no que respeita à valorização do item. Os professores de Português valorizam mais (M=4.33), ao contrário dos professores de LE's (M=3.27) que apresentam média abaixo do ponto de corte.

Para o item “regras linguísticas” (ou gramaticais), os grupos diferem entre si com tamanho de efeito significativo ($p=.000$; $\eta^2=.358$) entre eles no que respeita à valorização do item. As médias revelam a seguinte ordem decrescente: professores de Português (M=4.33), professores de 1.º Ciclo (M=4.04), professores de História/Geografia (M=3.67), professores de Ciências (M=3.29) e professores de LE's (M=3.27). Os únicos grupos de professores de línguas diferem substancialmente entre si na importância que atribuem a este item da escrita.

Os testes Post-Hoc (Tukey) revelaram diferenças significativas para os itens “escrita para uma específica audiência” ($F(5.63)=.166$; $p=.000$), “constrangimento de tempo de tarefa” ($F(5.63)=1.768$; $p=.007$), e “regras gramaticais” ($F(5.63)=1.311$; $p=.000$), entre professores de Ciências e professores de História/Geografia, de 1.º Ciclo e de Português. Tal como as médias indicam (ver tabela 1) as diferenças também se notam entre os professores de Português e os professores de LE's no que respeita à competência de escrita com constrangimento de tempo; diferenças significativas ($p < .05$) também se observaram entre os grupos de docentes no item de regras gramaticais em L2; entre professores de Ciências e professores de História/Geografia, professores de 1.º Ciclo e professores de Português. E, na mesma tarefa, outros grupos têm um comportamento diferente entre si: entre professores de História/Geografia e professores de Português, e entre professores de LE's e professores do 1.º Ciclo.

Produção oral: os resultados da ANOVA apresentaram diferenças entre os grupos de docentes nos seguintes itens/tarefas: “questionamento” ($p=.003$; $\eta^2=.241$). O grupo com maior média nesta tarefa foi o grupo de docentes de LE's (M=4.64), sendo que os professores de História/Geografia apresentam menor média (M=3.60); para a tarefa “participação com clareza em contexto turma” ($p=.005$; $\eta^2=.227$). O grupo de professores do 1.º Ciclo tem a melhor avaliação (M=4.25), seguidos dos professores de História/Geografia (M=3.40) e dos professores de Ciências (M=3.29); para o item “apresentação com clareza em contexto turma” ($p=.002$; $\eta^2=.249$). O grupo de professores de Português tem maior média (M=4.11), seguido dos professores de LE's (M=4.09) e dos professores de 1.º Ciclo (M=4.00). Com menor importância atribuída à tarefa está o grupo de Ciências Exatas (M=2.86).

O teste Post-Hoc (Tukey) revelou diferenças entre os grupos de professores de vários domínios, para itens específicos da produção oral: “questionamento” ($F(5.63)=3.167$; $p=.013$), “participação clara em contexto de turma” ($F(5.63)=3.432$; $p=.008$), e “apresentação clara em contexto de sala de aula” ($F(5.63)=.697$; $p=.002$). Os testes estatísticos indicam que as diferenças foram observadas apenas entre os professores de História/Geografia e os Professores de Línguas Estrangeiras; para o item “participação com clareza em contexto turma” as diferenças foram observadas entre professores do 1.º Ciclo e professores de História/Geografia; “apresentação com clareza em contexto turma” as diferenças notaram-se

significativas entre professores de Ciências Exatas e outros professores (Português, LE's e 1.º Ciclo).

Compreensão oral: para todos os itens/tarefas deste domínio, os resultados ANOVA não registaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de docentes.

Tabela 1

Means and standard deviations of the comparison among groups according to scientific domain and training

	Scientific domain	Mean	P.Deviation
Reading (writing instructions)	Portuguese	4,89	,333
	Foreign Languages	4,36	,674
	Kindergarten and 1-4 grades	4,58	,584
	Sciences	4,57	,787
	History	4,60	,507
	Arts	4,33	,577
Reading (distinguish facts from opinions)	Portuguese	4,00	,707
	Foreign Languages	3,45	,688
	Kindergarten and 1-4 grades	3,96	,690
	Sciences	2,71	,951
	History	3,67	1,234
	Arts	3,33	,577
Writing (awareness of audience needs)	Portuguese	3,44	,726
	Foreign Languages	3,45	,688
	Kindergarten and 1-4 grades	3,79	,779
	Sciences	2,14	,690
	History	3,00	,845
	Arts	3,33	,577
Speaking (clarity toward teacher)	Portuguese	4,44	,726
	Foreign Languages	4,64	,505
	Kindergarten and 1-4 grades	4,38	,711
	Sciences	3,57	1,272
	History	3,60	,986
	Arts	3,33	,577
Speaking (arguing)	Portuguese	4,22	,833
	Foreign Languages	3,82	,751
	Kindergarten and 1-4 grades	4,08	,584
	Sciences	3,86	,900
	History	3,47	,640
	Arts	3,67	,577
Speaking (to compare and contrast facts and opinions)	Portuguese	3,78	,667
	Foreign Languages	3,45	,820
	Kindergarten and 1-4 grades	3,71	,806
	Sciences	3,29	,488
	History	3,53	,743

	Arts	3,67	,577
Speaking (structuring hypotheses)	Portuguese	3,22	,667
	Foreign Languages	3,09	1,221
	Kindergarten and 1-4 grades	3,67	,917
	Sciences	3,43	,787
	History	2,93	,884
	Arts	4,00	1,000

Identificar as tarefas mais revelantes para a constituição de itens em testes de proficiência e de competência

Os resultados apresentados respondem às questões do presente estudo, sendo que, quanto à primeira questão, efetivamente se constata que os professores portugueses diferenciam tarefas como sendo mais ou menos revelantes, ao longo das quatro áreas específicas acadêmicas, para a constituição de itens em testes de proficiência e de competência de alunos aprendentes de Português como L2. Há diferenças na atribuição de importância aos itens dentro de cada área acadêmica (leitura, escrita, oralidade e compreensão oral) mas também há diferenças nos grupos entre si na percepção quanto a itens específicos conforme os resultados anteriores apresentam. Verificou-se que os itens menos valorizados são das áreas da escrita (o item relacionado com a capacidade de escrever de acordo com o tipo de audiência) e da oralidade (o item relacionado com a capacidade de estruturas hipóteses durante o discurso - argumentação). Estes dados suportam resultados anteriores (Gebhardt & Gebhardt 2013; Graham & Perin 2007) que comprovam como uma das maiores dificuldades da escrita para aprendentes de L2 conseguir produzir textos relacionados com os conteúdos específicos das disciplinas.

Essa dificuldade prende-se com o método de instrução dos professores que foca a gramática e subestima o sentido sociolinguístico, estando nesse sentido a competência para escrever de acordo com específica audiência. Se as dificuldades verificadas nessa dimensão da escrita (*audience awareness*) então a explicação está no tipo de instrução referida e o facto de haver professores que subestimam este item (um dos mais fracos observados neste estudo) indicia que mantêm um método de ensino desadequado. De acordo com Gebhardt e Gebhardt, a forma como os docentes encaram o ensino das regras linguísticas gerou problemas para o ensino correto de necessidades na competência escrita como o saber escrever apropriadamente para interlocutores diferentes (*audience awareness*).

De notar que em estudo passados (Shanahan 1992) é realçado que a escrita depende, para seu bom desenvolvimento, de uma grande consciência da audiência para a qual se escreve e o presente estudo, então, destaca um problema relacionado com a percepção dos professores que afeta diretamente a instrução utilizada. No presente estudo comprova-se que efetivamente os professores valorizam menos este tipo de competência (capacidade de escrita diferenciada face à audiência) e por isso surge como um dos itens com média mais baixa. Constata-se que para esse tipo de tarefa, são os professores de Línguas Estrangeiras que valorizam menos do que os professores de português, e na mesma proporção para a valorização das regras gramaticais.

Os docentes de LEs são os que mais desvalorizam estas duas dimensões de escrita quando deveriam ser os profissionais mais sensíveis à questão gramatical e à sociolinguística da audiência. Contudo estes dados vão ao encontro de um estudo de meta-análise de Graham e Perin (2007) que identificou as prioridades dos professores, nas tarefas de ensino da escrita, em estratégias de ensino e em ‘*peer assistance*’ em detrimento da gramática, de atividades de pré-escrita e de aspetos de processo dos textos escritos pelos alunos. Segundo estudos da década de oitenta (Scarcella 1984), os L2 *writers* têm problemas maiores em escrever para audiências específicas o que se relaciona com “attention engaging” (671) durante a tarefa de escrita. Uma das causas pode estar relacionada com a proficiência incompleta na Língua Materna (LM) do sujeito (Khuwaileh & Shoumali 2000) e com a diferença de processamento cognitivo (portanto diferentes estratégias) nos contextos de LM e L2 (Silva 1993).

Os estudos na área de L2 passaram na última década a focar mais a problemática da competência escrita no que respeita à capacidade de planeamento e processamento, comuns à escrita e à produção oral (Khuwaileh & Shoumali), portanto mais virados para questões específicas da língua e não do aspeto da comunicação social e profissional como se verificava nos estudos da década de noventa (Scott, 1996): os princípios e prioridades da avaliação da escrita dos aprendentes de LE’s e L2, por parte dos professores de LE’s, não passavam pelo domínio “language-specific” (1). No presente estudo estas duas dimensões comuns às duas competências são as mais desvalorizadas pelos docentes portugueses o que provavelmente justifica a mudança de foco da investigação em L2. Junta-se a análise de erros gramaticais e de coesão textual que autores como Khuwaileh e Shoumali constataram em composições escritas de aprendentes de L2.

Ainda no que respeita à relevância de tarefas que, aqui, indica que tipo de itens um teste de avaliação em L2 deve integrar, verifica-se que os itens mais fortes encontram-se na leitura (compreensão das instruções dos professores e identificação do tema do texto lido, por exemplo) e na compreensão oral (compreensão das instruções dos professores, por exemplo). Estes resultados são consistentes com as conclusões de Brown (2009) através das quais se identificou que os professores têm perceções das tarefas mais focadas na compreensão dos erros (*language use*) e na sua correção, portanto numa vertente mais “communicative classroom” o que explica a valorização que verificámos quanto a itens que focam a compreensão das indicações dos professores em sala de aula. A dimensão de “communicative classroom” é produtiva se for expandida no sentido de “communicative performance” (Bygate, Swain & Skehan 2013), ou seja, um contexto de ensino em sala de aula que torne extensível a transferência de estratégias cognitivas entre competências (DeKeyser 2007). A compreensão oral de instruções e a leitura (compreensão escrita) das mesmas estão valorizadas de forma equivalente neste estudo porque há uma relação cognitiva testada entre estas duas tarefas/competências (Hinkel 2006). Estamos perante a abordagem *multiple language skills* de Hinkel (2006; 2012) e que já foi anteriormente abordada por vários autores mas na terminologia da transferência comum entre competências durante o processo de aprendizagem em L2 (DeKeyser 2007; Ellis 2003; Van Patten 2007).

Estratégias cognitivas como por exemplo organização do discurso, fluência, inferências podem ser comuns à leitura e à compreensão oral o que promove uma aprendizagem mais eficaz por transferência de competências cognitivas ao longo das quatro competências do que propriamente focando o uso exclusivo de uma abordagem de *ensino top-down* ou *bottom-up* (Hinkel 2006). A correlação positiva entre tarefas de leitura e compreensão oral é corroborada pelo estudo de van Zeeland e Schmitt (2012) e Alderson, Brunfaut e Harding (2015) que, em

contexto de Inglês como L2, identificam comuns processos cognitivos dos alunos nativos e não nativos em tarefas de avaliação da compreensão oral e da leitura, mas com maior significância para os alunos aprendentes de L2. Também Chien, Palau e Sun (2014) concluem sobre a relação próxima entre estratégias cognitivas (interdependência) da escrita e da leitura. Por outro lado, os professores valorizam estas competências (leitura e compreensão oral) dado que são competências que envolvem a retenção de vocabulário (não propriamente a produção) que é a área onde se identificam os maiores problemas para os aprendentes de L2 (August, Carlo, Dressler et al.; Lesaux & Kieffer 2010) e que permite que o aluno conheça a linguagem do texto (repare-se no item “identificação do tema do texto” considerado como relevante) e aceda ao esquema da leitura (Eskey 2002). Ainda, no que respeita especificamente à compreensão oral em L2, os resultados estão de acordo com os estudos de Hasan (2010), Siegel (2013) e Carrier (2003) que analisam como proeminentes as indicações/instruções explícitas dos professores durante exercícios de compreensão oral. A relevância de tarefas dentro de cada um dos quatro domínios prende-se, então, sobretudo com a aquisição do conteúdo e esquema linguístico do texto, já não focando (no método *bottom-up*) aspetos isolados gramaticais e desprovidos da ligação com as técnicas explícitas de instrução e da autenticidade do *input* (Bygate, Swain & Skehan 2013; Siegel 2013; Van Patten 2007; Vandergrift 2003).

Ainda dentro da questão 1 do estudo, no que respeita à correlação entre as quatro competências fundamentais, os docentes parecem dispersar na importância que atribuem às tarefas previstas para o domínio leitura, conforme o questionário original o propõe. A habilidade para comparar e contrastar textos lidos deveria estar relacionada com bons índices de escrita o que supõe uma inerente correlação entre leitura e escrita (Grabe 2003), mas também como importante preditor da aquisição do esquema descrito de diferentes textos dado que é uma habilidade potenciada pela comparação e contraste ao longo de diferentes textos (Grabe 2003).

Averiguar os conhecimentos e representações que esses docentes têm em relação a testes de avaliação, diferenciando por área científica

No que respeita à segunda questão do estudo, os conhecimentos e representações que os diferentes docentes têm em relação a testes de avaliação variam sobretudo de acordo com a predominância da área científica por comparação com outros fatores que se confirmaram como não sendo preditores fortes no modelo: idade, tempo de serviço e experiência com turmas multiculturais. Sobre a área científica na parte inicial da Discussão apresentamos as diferenças de perceções que os docentes, por área científica, exibem e que explica a valorização que fazem de tarefas de leitura e de compreensão oral, em detrimento de tarefas de escrita e de oralidade. Conforme constatámos, estudos anteriores sugerem que os docentes apresentam, então, conhecimentos e representações desadequadas da instrução e da avaliação de tarefas prioritárias em L2 (Graham & Perin; Littlewood 2007; Veenman 1984).

No presente estudo, conclui-se que os professores com perceção mais positiva são os professores de línguas e os professores de ensino básico, que entendem maior número de tarefas, com foco em todas as competências, para avaliar de forma satisfatória os alunos imigrantes. Estes dados contrariam o estudo de García-Nevarez, Stafford & Arias (2010) que examinou uma amostra americana (Estado do Arizona) de professores de Ensino Básico em relação à importância do ajustamento ao ensino de alunos não nativos (Inglês como L2) e detetou uma enorme variabilidade de respostas dependente do tipo de formação desses

professores sendo que os certificados para ensino bilingue eram os mais favoráveis e mais suportivos para os alunos aprendentes de L2 ao contrário dos outros (monolíngues) e ao contrário dos professores (bilingues e monolíngues) mais velhos que comparados com os mais novos apresentavam atitudes negativas perante a LM dos alunos não nativos.

A mesma variabilidade de respostas, embora dependente de outras variáveis, também se verificou nos professores (de escolas do Michigan) examinados por Karabenick e Noda (2004), corroborando a percepção dos docentes face ao bilinguismo dos alunos como sendo uma vantagem em comparação com os alunos não bilingues e em fase de aprendizagem de uma L2. Nos níveis mais avançados do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no presente estudo, os professores de áreas das ciências sociais (História e Geografia) e das ciências exatas (e artes visuais) são os que selecionam menos itens, portanto minimizando o número de tarefas e focando mais as competências de leitura e de compreensão oral. Estes resultados estão em conformidade com os dados de Hansen-Thomas e Cavagnetto (2010) que detetaram que os professores na área da matemática não distinguem as tarefas que estes alunos deveriam resolver para poderem desenvolver a linguagem da disciplina. Também, num estudo de Reeves (2006), os professores de ensino secundário revelaram atitudes positivas pouco significativas em relação à inclusão dos alunos imigrantes nas turmas regulares, face ao ensino especificado para a L2 e face à modificação dos planos e programas para adaptação a estes alunos. Ainda, Hansen-Thomas e Cavagnetto (2010) e Rubinstein-Avila e Lee (2014) chamam a atenção para a despreparação dos professores de ensino secundário e a mudança das abordagens do ensino de L2 para “*language-based approach*” o que sensibiliza professores, que não sendo do ensino de línguas, a perceber que para ensinar nas áreas das ciências exatas, por exemplo, a abordagem tem de ser essa e não meramente o conteúdo da disciplina sem a competência linguística. Este tipo de resultados é próximo dos obtidos pelo nosso estudo na medida em que os professores do ensino secundário diferentemente, dos professores do ensino básico, são os que valorizam menos itens como importantes para tarefas de alunos não nativos.

O estudo sobre a cognição dos professores em situação de ensino a alunos não nativos (em contexto de L2) tem sido alvo de várias investigações internacionais (Borg 2003; Tsui 2003; Venman 1984; Wright, Eisenhardt & Mainzer 2010). Os docentes são examinados no que respeita às incongruências entre o conhecimento que têm do ensino de L2 e as práticas em sala de aula. Também focando a diferença entre professores mais jovens e experientes, sendo que as incongruências se identificam com penalização para os alunos (Tsui 2003). O principal problema dos docentes em relação à multiplicidade de tarefas é a decisão e planeamento das mesmas para diferentes contextos (alunos) com proeminência no ensino secundário em que a competência de linguagem académica foca os conteúdos das disciplinas e lhes é simultaneamente transversal (Scheleppegrell & O'Hallaron 2011). Os docentes, noutros estudos empíricos (Hasan 2010; Siegel 2013), apresentaram, sobretudo os oriundos de áreas de ensino de LE's, prioridades na compreensão oral e na leitura, em tarefas que partilhavam as mesmas demandas (compreensão de instruções do professor, por exemplo), desvalorizando gravemente aspetos da competência escrita (audiência e gramática) e da produção oral (Brown 2009; Khuwaileh & Shoumali 2000). Essa prioridade averiguada como opção dos professores também se confirmou no presente estudo, sendo que é consistente com a investigação que confirma a relação positiva entre testes de leitura e de compreensão oral na medida em que partilham aspetos específicos de igual modo no domínio do processamento cognitivo (van Zeeland & Schmitt 2012; Alderson, Brunfaut & Harding 2015). Trata-se da vantagem da interdependência entre competências e parecem os docentes estar conscientes

deste recurso positivo para a avaliação e ensino de alunos em contexto de L2 (Chien, Palau e Sun (2014).

Considerações finais

Os resultados apresentados neste estudo apresentam um importante contributo sobretudo em duas dimensões de análise: é uma análise pioneira em Portugal quanto à perceção de tarefas relevantes em L2 por professores. Por outro lado, apresenta um corpus de resultados que corrobora e contrasta resultados de estudos anteriores internacionais, com implicações ao nível do ensino e dos conceitos de práticas que os professores de várias áreas científicas revelam quanto ao ensino de L2 e quanto ao tipo de tarefas a considerar num teste e na sala de aula. Os dados sugerem que os professores poderão estar a desenvolver práticas e conceitos desadequados sobretudo considerando as diferenças por área científica e o nível do Ensino Secundário; que desvalorizam a componente gramatical de todas as competências a desenvolver pelos alunos; que sobrevalorizam a compreensão oral e a sua relação com a leitura; que apresentam um ajustamento mais próximo do modelo de ensino de L2 (de conceção original americana, Horwitz, 1985) só no grupo de professores do Ensino Básico (para alunos entre os 4-11 anos); e que apresentam um défice nos conceitos acerca de tarefas e testes de avaliação em L2, de forma geral.

Referências bibliográficas

- Alderson, J. Charles, Tineke Brunfaut, and Luke Harding. "Towards a theory of diagnosis in second and foreign language assessment: Insights from professional practice across diverse fields." *Applied Linguistics* (2014): amt046.
- August, Diane, et al. "The critical role of vocabulary development for English language learners." *Learning Disabilities Research & Practice* 20.1 (2005): 50-57.
- Bailey, Alison L., and Becky H. Huang. "Do current English language development/proficiency standards reflect the English needed for success in school?." *Language Testing* 28.3 (2011): 343-365.
- Bialystok, Ellen. "Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research." *Language learning* 52.1 (2002): 159-199.
- Borg, Simon. "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do." *Language teaching* 36.02 (2003): 81-109.
- Brown, Alan V. "Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals." *The Modern Language Journal* 93.1 (2009): 46-60.
- Bygate, Martin, Merrill Swain, and Peter Skehan. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Routledge, 2013.
- Callahan, Rebecca M., and Kathryn M. Obenchain. "Bridging Worlds in the Social Studies Classroom: Teachers' Practices and Latino Immigrant Youths' Civic and Political Development." *Sociological studies of children and youth* 16 (2013): 97.
- Carrier, Karen A. "Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction." *Bilingual Research Journal* 27.3 (2003): 383-408.
- Chien, K., V. Palau, and M. Sun. "Reading and Writing Achievement Test for Advanced 1 Students in the Community English Program." (2014).
- Cohen, Jacob. "Statistical power analysis." (1988).
- Creemers, Bert. "The school effectiveness knowledge base." *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and Improvement* (1996): 36.

- Cummins, Jim. "The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students." *Reading and Writing* 25.8 (2012): 1973-1990.
- Brok, Perry, et al. "The differential effect of the teacher–student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds." *British Journal of Educational Psychology* 80.2 (2010): 199-221.
- DeKeyser, Robert. *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press, 2007.
- Derwing, Tracey, et al. "Some factors that affect the success of ESL high school students." *Canadian Modern Language Review* 55.4 (1999): 532-547.
- D'hondt, Fanny, et al. "Perceived Ethnic Discrimination by Teachers and Ethnic Minority Students' Academic Futility: Can Parents Prepare Their Youth for Better or for Worse?." *Journal of youth and adolescence* 45.6 (2016): 1075-1089.
- Driessen, Geert, and Virgie Withagen. "Language varieties and educational achievement of indigenous primary school pupils." *Language Culture and Curriculum* 12.1 (1999): 1-22.
- Ellis, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press, 2003.
- García-Nevarez, Ana G., Mary E. Stafford, and Beatriz Arias. "Arizona elementary teachers' attitudes toward English language learners and the use of Spanish in classroom instruction." *Bilingual Research Journal* 29.2 (2005): 295-317.
- Gebhardt, Richard C., and Barbara Genelle Smith Gebhardt. *Academic advancement in composition studies: Scholarship, publication, promotion, tenure*. Routledge, 2013.
- Grabe, William. "1 Q Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice." *Exploring the dynamics of second language writing* (2003): 242.
- Graham, Steve, and Dolores Perin. "A meta-analysis of writing instruction for adolescent students." *Journal of educational psychology* 99.3 (2007): 445.
- Guo, Yan. "Language policies and programs for adult immigrants in Canada: A critical analysis." *Canadian Ethnic Studies* 45.1 (2013): 23-41.
- Hansen-Thomas, Holly, and Andy Cavagnetto. "What do mainstream middle school teachers think about their English language learners? A tri-state case study." *Bilingual Research Journal* 33.2 (2010): 249-266.
- Hasan, Ali S. "Learners' perceptions of listening comprehension problems." *Language Culture and Curriculum* 13.2 (2000): 137-153.
- Hazenberg, Suzanne, and Jan H. Hulstun. "Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation." *Applied linguistics* 17.2 (1996): 145-163.
- Horenczyk, Gabriel, and Moshe Tatar. "Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture." *Teaching and Teacher Education* 18.4 (2002): 435-445.
- Horwitz, Elaine K. "Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course." *Foreign Language Annals* 18.4 (1985): 333-340.
- Huddleston, Thomas, Jan Niessen, and Jasper Dag Tjaden. "Using EU indicators of immigrant integration." *Final Report for Directorate-General for Home Affairs*. Brussels: European Commission (2013).
- Jia, Gisela, Doris Aaronson, and Yanhong Wu. "Long-term language attainment of bilingual immigrants: Predictive variables and language group differences." *Applied Psycholinguistics* 23.4 (2002): 599-621.
- Karabenick, Stuart A., and Phyllis A. Clemens Noda. "Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners." *Bilingual Research Journal* 28.1 (2004): 55-75.

- Khuwaileh, Abdullah A., and Ali Al Shoumali. "Writing errors: a study of the writing ability of Arab learners of academic English and Arabic at university." *Language Culture and Curriculum* 13.2 (2000): 174-183.
- Kolano, Lan Quach, and Elena T. King. "Preservice Teachers' Perceived Beliefs towards English Language Learners: Can a Single Course Change Attitudes?." *Issues in Teacher Education* 24.2 (2015): 3.
- Lesaux, Nonie K., and Michael J. Kieffer. "Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence." *American Educational Research Journal* 47.3 (2010): 596-632.
- Levine-Rasky, Cynthia. "Identifying the prospective multicultural educator: Three signposts, three portraits." *The Urban Review* 33.4 (2001): 291-319.
- Lightbown, Patsy M., and Nina Spada. "An innovative program for primary ESL students in Quebec." *TESOL quarterly* 28.3 (1994): 563-579.
- Littlewood, William. "Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms." *Language teaching* 40.03 (2007): 243-249.
- Marshall, Catherine, et al. "Caring as career: An alternative perspective for educational administration." *Educational Administration Quarterly* 32.2 (1996): 271-294.
- Nation, Ian SP. *Learning vocabulary in another language*. Ernst Klett Sprachen, 2001.
- Pérez-Sabater, Carmen. "A pioneer study on online learning environments following the Common European Framework of Reference for Languages." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46 (2012): 1948-1955.
- Pires, Sónia. *A Segunda Geração de Imigrantes em Portugal e a diferenciação do Percorso Escolar—Jovens de Origem Cabo-verdiana versus Jovens de Origem hindu-indiana*. ACIDI, IP, 2009.
- Reeves, Jenelle R. "Secondary teacher attitudes toward including English-language learners in mainstream classrooms." *The Journal of Educational Research* 99.3 (2006): 131-143.
- Rogers-Sirin, Lauren, Patrice Ryce, and Selcuk R. Sirin. "Acculturation, acculturative stress, and cultural mismatch and their influences on immigrant children and adolescents' well-being." *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families*. Springer New York, 2014. 11-30.
- Rosenfeld, Michael, Susan Leung, and Philip K. Oltman. *The reading, writing, speaking, and listening tasks important for academic success at the undergraduate and graduate levels*. Educational Testing Service, 2001.
- Rubinstein-Avila, Eliane, and En Hye Lee. "Secondary teachers and English language learners (ELLs): Attitudes, preparation and implications." *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 87.5 (2014): 187-191.
- Scarcella, Robin C. "How writers orient their readers in expository essays: A comparative study of native and non-native English writers." *TESOL quarterly* (1984): 671-688.
- Schaedel, Bruria, et al. "School Climate and Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Jewish and Arab Primary Schools in Israel." *International Journal About Parents in Education* 9.1 (2015): 77-92.
- Schleppegrell, Mary J., and Catherine L. O'Hallaron. "Teaching academic language in L2 secondary settings." *Annual Review of Applied Linguistics* 31 (2011): 3-18.
- Schmidt, Henk G. "Foundations of problem-based learning: some explanatory notes." *Medical education* 27.5 (1993): 422-432.
- Schneider, Barbara, and Yongsook Lee. "A model for academic success: The school and home environment of East Asian students." *Anthropology & Education Quarterly* 21.4 (1990): 358-377.

- Shanahan, Timothy. "What reading research says: The promises and limitations of applying research to reading education." *What research has to say about reading instruction* 3 (2002): 8-24.
- Siegel, Joseph. "Second language learners' perceptions of listening strategy instruction." *Innovation in Language Learning and Teaching* 7.1 (2013): 1-18.
- Südkamp, Anna, Johanna Kaiser, and Jens Möller. "Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis." *Journal of Educational Psychology* 104.3 (2012): 743.
- Tejada, Antonio J. Rojas, et al. "'Spanish as a foreign language' teachers' profiles: inclusive beliefs, teachers' perceptions of student outcomes in the TCLA program, burnout, and experience." *European journal of psychology of education* 27.3 (2012): 285-298.
- Tsui, Amy. *Understanding expertise in teaching: Case studies of second language teachers*. Ernst Klett Sprachen, 2003.
- van Zeeland, Hilde, and Norbert Schmitt. "Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension?." *Applied Linguistics* (2012): ams074.
- VanPatten, Bill. "Input processing in adult SLA." *Theories in second language acquisition: An introduction* (2007): 115-135.
- Veenman, Simon. "Perceived problems of beginning teachers." *Review of educational research* 54.2 (1984): 143-178.
- Wright, Edward L., et al. "The Wide-field Infrared Survey Explorer (WISE): mission description and initial on-orbit performance." *The Astronomical Journal* 140.6 (2010): 1868.
- Yoon, Bogum. "Uninvited guests: The influence of teachers' roles and pedagogies on the positioning of English language learners in the regular classroom." *American Educational Research Journal* 45.2 (2008): 495-522.