

Título: O Sistema Educativo Português e respostas pedagógico-científicas em contexto de intervenção com alunos com experiência migratória: necessidade de oportunidades de formação para promoção do sucesso académico.

Sandra Figueiredo

Doutoranda de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Carlos Fernandes da Silva

Professor Catedrático de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro²

Resumo:

Cada vez mais se revelam necessárias a validação de competências, a planificação e a supervisão de Formação, bem como apresentação de relatórios finais de Projectos de inserção e reabilitação psicossocial. Na intervenção a nível de escola e comunidade em geral, os sujeitos com experiência migratória directa ou indirecta deverão ser entendidos como um público susceptível de necessidades especiais de acompanhamento na sua aprendizagem física, psicossocial, cultural e académica. Aqueles podem tornar-se alunos de risco na sua aprendizagem académica e na adaptação sócio-cultural e psicológica devido a factores tais como *stress*, *ansiedade*, *baixa motivação*, *depressão*, *atitudes negativas*, acompanhados de um *locus de controlo* interno extremo. Um trabalho de diagnóstico, nas escolas, em relação a estes factores psicológicos (e competências gerais académicas) é o mais adequado para iniciar a intervenção bem-sucedida nestes alunos de modo a promover um crescimento psicossocial e académico positivos.

Abstract:

Each more they are essential needs such as the validation of skills, planning and supervision of Formation, presentation of final reports of Projects of integration and psychosocial rehabilitation. In this intervention, at the school and at the community level, the individuals with migratory experience, direct or indirect, must be understood as a public of accompaniment needs in its physical, psychosocial, cultural and academic learning. Those can become pupils of risk in its academic learning and the partner-cultural and psychological adaptation, due to factors such as stress, anxiety, low motivation, negative depression, attitudes, followed of one locus of extreme internal control. A work of diagnosis, in the schools, related to these psychological factors (and academic general skills) is the most adjusted to initiate the intervention well succeeded in these pupils in order to promote positive psychosocial and academic growth.

Introdução

Neste trabalho, procuramos despertar para a necessidade de intervenção e reabilitação e reabilitação de crianças e suas famílias que, especificamente pela experiência migratória, estejam afectadas psicologicamente e isso venha a comprometer as aprendizagens académicas e sociais. Além do aspecto de intervenção, outra vertente será focada: a preparação e formação contínua de profissionais e não profissionais que integram equipas de intervenção, a validação de competências, planificação e supervisão de Formação e do funcionamento das instituições (relatórios de actividades).

Numa realidade de cerca de 90.000 mil alunos estrangeiros nas escolas portuguesas (Comissão da União europeia, 2004), considerando a organização e gestão de sistemas de Saúde e de Educação como os austríacos, a actividade de diagnóstico

torna-se uma necessidade evidente para avaliar níveis de proficiência, atitudes e comportamentos de cada indivíduo (estado/traço psicossocial do aluno) e, assim, orientar para programas eventuais de intervenção terapêutica e/ou apenas de acompanhamento linguístico, na escola e fora dela. Deste modo com o primeiro passo que deve ser o diagnóstico e não a habitual mescla de medidas elaboradas com objectivos pouco definidos, dirigidos a uma população alvo pouco conhecida e pouco visada nestas questões, a prática pedagógica nas escolas poderá ser repensada e orientada com sucesso, assim como a articulação *escola- aluno- família- comunidade* poderá ser promovida. Será abordada, em particular, a questão da diagnose do público estudantil migrante, a dificuldade de elaborar um teste diagnóstico e sua aplicabilidade.

O discente migrante com necessidades educativas específicas: a saúde mental e a orientação nas aprendizagens sociais e académicas.

Os sujeitos com experiência migratória directa ou indirecta devem ser entendidos como um público susceptível de necessidades especiais de acompanhamento na sua aprendizagem física, psicossocial, cultural e académica. Aqueles podem tornar-se alunos de risco na sua aprendizagem académica e na adaptação sócio-cultural e psicológica devido a factores tais como *stress, ansiedade, baixa motivação, depressão, atitudes negativas*, acompanhados de um *locus de controlo* interno extremo (negativo), manifestações desenvolvidas aquando da chegada ao país de acolhimento e/ou traumas provocados pela vivência directa ou não de experiências desagradáveis no país de origem, partilhadas pelas respectivas famílias. Estas experiências negativas poderão ser ainda desenvolvidas/asseveradas na convivência escolar, no caso de crianças e adolescentes, no país de acolhimento.

Num vasto conjunto de instituições austríacas há programas que adoptam técnicas semelhantes para operação a nível de intervenção. O aspecto mais importante aqui a comentar são as equipas constituídas de acordo com o princípio da multidisciplinaridade. Deste modo a equipa adequada para intervir de modo a actuar na reabilitação psicossocial e também académica das pessoas que se apresentam desfavorecidas, ao nível cultural, social e linguístico, será aquela que integra, de acordo com o tipo de necessidades visadas e sua gravidade, psicólogos, assistentes sociais, professores de línguas (sobretudo para o apoio na formação da língua segunda, a dominante), bem como outros técnicos da educação e mesmo da saúde mental. Devemos sublinhar a importante participação de mediadores culturais que a comunidade *oferece*.

Em Portugal residem 440 refugiados e é este tipo de migrantes que se revela mais problemático pois apresenta, com maior incidência, traumas pós-guerra ou decorrentes de experiências de violação, violência doméstica, abandono familiar. Este tipo de equipa, não necessariamente ao nível da escola, mas fora dela. A questão do teste diagnóstico é controversa na medida em que a generalização deste tipo de avaliação é condicionada pelo background cultural dos indivíduos (*cross cultural tests*) o que compromete a fiabilidade de tal avaliação. Muitas vezes não se reflecte sobre o estado psíquico que sujeitos com experiência migratória exibem, pois, de forma geral, os problemas traumáticos mais evidentes nesta população migrante devem-se aos crimes e atrocidades cometidas pelos nativos do país de origem do sujeito, a violência contra mulheres e crianças, a separação familiar, situações geradores de stresse, comportamentos marginais e mesmo suicidas, atitudes hostis e distúrbios de personalidade.

A primeira preocupação deve ser dirigida ao público mais jovem, de modo a inculcar-lhes a noção de que podem, em respeito mútuo, contribuir activamente para a inovação e desenvolvimento da sociedade em que se encontram, sem a necessidade, pelo contrário, de ocultar a língua e cultura de origem. Devia haver, na Escola, supervisão constante, com assessoria externa. A equipa de actuação deveria apresentar como requisito máximo a formação pedagógica. Para isto deveriam desenvolver-se oportunidades de formação na área multicultural e multilingue, de modo a promover uma intervenção correcta. Tudo isto são recursos que países como Áustria e Finlândia apresentam na sua estrutura educativa e plano de intervenção.

Tal como Greck (2006) faz constar, o multilinguismo está a tornar-se indubitavelmente “*language-learning background*”, de forma generalizada, da maior parte das crianças. Isto só alerta para a necessidade de intervenção para o crescimento saudável académico e pessoal dos indivíduos. Temos, assim, um grupo heterogéneo, nas nossas salas de aula: bilingues, multilingues e locutores de línguas *minoritárias* (monolingues). A aprendizagem ao nível da aquisição linguística pode ser sequencial ou simultânea, de acordo com factores como idade e tipo de instrução, logo também, de *input*. Daqui surge outra série de problemáticas que vêm revolucionando as terapias da linguagem e seus profissionais que se vêem confrontados com novo público que, além de estrangeiro, ainda apresenta, em alguns casos, perturbações na linguagem e de outra ordem (psicológica sobretudo). Assim questões como o não domínio da L1 do paciente/aluno por parte do profissional (o psicólogo/o professor) condiciona o tipo de avaliação e actuação a conduzir.

Segundo Canino (1994), o estatuto de minoria é uma fonte de stresse e as crianças desenvolvem atitudes prejudiciais veiculadas pelas atitudes dos pais e cultura.

A aculturação, as condições das escolas e condições em que se desenrola a aprendizagem são outros stressores. Assim também as crianças conseguem detectar os preconceitos, bem como as expectativas negativas, manifestados, por vezes, pelos professores (Haley, 2004). A saúde mental, mesmo das crianças, fica seriamente afectada, de acordo com a experiência clínica dos autores anteriormente citados e de investigadores como Kleinfel & Bloom (citados por Canino, 1994) que concluíram, num estudo com adolescentes esquimós, que estes revelam sérios problemas emocionais e o choque entre expectativas culturais foi a principal causa detectada. Além destes factores, há os *internal stressors* como vêm sendo referidos, em que traços da personalidade do sujeito podem ser adulterados e evoluírem para sérios problemas comportamentais. *Locus* de controlo, auto-estima, orientação social, motivação e estilo de aprendizagem são definidos como traços de personalidade que agem como mediadores internos de stress (Canino 1994; Ann Peters citada por McLaughlin, 1985).

Na aprendizagem de L2, concordamos com Snow (*et alii*, 1998) quando não é possível ficar alheio ao facto de crianças que estão em fase de aquisição de primeira linguagem (alfabetização, Lamendella, citado por McLaughlin, 1985) e que se encontram perante mais do que uma língua (migrantes/estrangeiros), apresentarem um elevado “risco” de insucesso na aquisição das “*literacy skills*”, isto sendo, depois, corroborado por um relatório recente dos E.U.A. em que se verificam “*reading difficulties in children and adolescents*” (Snow *et alii*, 1998).

Num estudo levado a cabo por Mcloskey (2000), com questionário aplicado em amostra de psicólogos educacionais, especificamente e intencionalmente, já com experiência de trabalho significativa no atendimento escolar (cerca de dez anos), conclui-se a insuficiência na sua actuação, pois estes aplicavam sempre os mesmos testes tradicionais em aprendentes de L2, mantendo as ambiguidades e resultados

duvidosos, tal como, intervenções pouco correctas. O problema é apontado como já advindo das orientações incutidas na *cartilha universitária* (a formação inicial, portanto) dos psicólogos, de forma geral, pois não são abordadas concepções teóricas e práticas que se ajustem ao público onde se encontram massivamente migrantes. Por outro lado começam a ser evidentes nos E.U.A.(onde o estudo se realizou) cursos de oferta como “*multicultural counselling, school psychology, and special education courses*”(p.221). Infere-se que os psicólogos inquiridos encontram-se, maioritariamente, em baixo nível de conforto no que respeita ao trabalho de avaliação diagnóstica dos sujeitos em aprendizagem de L2/bilingues, assim como revelam ter um conhecimento muito disperso dos procedimentos políticos e escolares a aplicar nestas avaliações. A intervenção, na sua maior parte, fica ao governo das medidas da Educação Especial, seguindo-se-lhe a medida de provisão de apoio da Educação Especial na classe regular. Um dos conselhos é apostar na contratação de professores bilingues e biculturais, sobretudo nas áreas onde é efectivamente notória a concentração de aprendentes de L2. Por outro lado o recrutamento de paraprofissionais (não especializados) como assessores externos deve contemplar o aspecto de formação, isto é, devem receber treino especializado para perceberem a complexidade da aquisição de L2 e os problemas educacionais que acarreta. Greck (2006) também refere um estudo denunciador da insuficiência (70% dos profissionais inquiridos) de resposta adequada de terapeutas da linguagem com público estrangeiro, no que respeita à avaliação diagnostica com a L2 como veículo. Apenas 6,8% o faziam, de acordo com outro estudo citado por Greck (2006). O que muitos estudos vêm concluindo é que a avaliação tradicional tem de ser abandonada e os profissionais terão de estar mais avisados e actualizados, bem como devem estar preparados para contribuir e cooperar em equipas assessoras.

Sendo a aquisição/aprendizagem de L2 um processo que implica a movimentação de traços e situações do indivíduo, assim, uma avaliação como princípio consciente de uma pedagogia adequada, tem de abordar as várias dimensões comprometidas (pessoal, social, psicológica, cultural, mental e física).

Contudo nas últimas décadas, em países como os E.U.A, onde a incidência migrante se tornou uma realidade, sobretudo, no que respeita à população estudantil, muitos estudos e investigações foram motivadas e nisto foram desenvolvidos e aplicados alguns testes diagnósticos a alunos estrangeiros (Baker, 1997; Murphy, 2001; Centeno, 2005; Mcloskey, 2000). Contudo os testes eram elaborados na perspectiva unicamente monolingue (Baker, 1997), ou seja, o aluno era avaliado na língua dominante e não na sua materna, deixando os imigrantes em situação desfavorável, mesmo os bilingues (de perspectiva sucessiva), chegando, nos anos 80, muitos alunos a serem colocados em turmas de Educação Especial. Isto acontecia em virtude da generalização de dados resultantes dos estudos levados a cabo com testes diagnósticos evidentemente não consensuais (McLoskey, 2000). Pesquisas subsequentes (Pearl & Lambert, citados por Baker, 1997), revelaram as incongruências destes testes e seus resultados. Continua a permanecer o problema da adequação, daí que cada país deveria, de acordo com o apoio estatístico, determinar modelos de diagnóstico em consonância com os tipos de imigração que apresenta no seu território, o que permite reunir condições para formular um perfil das populações com experiência migratória. A nossa imigração apresenta tipos diferentes entre si (povos africanos; povos de Leste; e povos orientais a entrar cada vez mais no nosso país).

A elaboração de um teste diagnóstico dirigido ao público migrante é uma tarefa tão difícil, quanto não consensual devido ao *background* diverso que apresentam os alunos visados. Não é só a língua que é diferente, também os hábitos culturais que

podem comprometer a diagnose. A Áustria e Finlândia, com um considerável número de imigração, sobretudo na massa estudantil, apresentam uma dimensão organizacional escolar e comunitária que permite maior sucesso na integração e aprendizagem dos alunos com experiência migratória. A questão do diagnóstico permanece, contudo, incerta pois não há um modelo que se possa seguir, dada a diversidade a que se apela. No entanto são aplicados testes que permitem observar necessidades dos sujeitos e encaminhá-los para programas que as instituições sociais e as escolas estruturam de modo a promover a saúde mental e o bem-estar de crianças, adolescentes e adultos migrantes da sua comunidade. Exigir um *modelo*, atente-se, será claramente uma ousadia, procuremos para já *modelos* porque, de facto, senão há o *aluno médio*, também não pode haver uma *avaliação média*, a não ser padrões.

“Issues such as emotional and motivational factors in immigrant resettlement , limited background information on immigrant students, language experiences in the country of origin were carefully considered. These factors have frequently been cited for contributing to inappropriate clinical procedures and intervention decisions on behalf of immigrant students”. (p.342, Goldstein, Langdon citados por Centeno, 2005)

“ An international perspective on childhood and adolescent mental disorders is therefore necessary if professionals are to achieve a truly biopsychosociocultural model for understanding early childhood development in terms of the emerging field of transcultural child and adolescent mental health” (p.53, Yamamoto, Powell, 1997).

No caso português, não é contemplada a necessidade de medidas de diagnose, voltadas para a averiguação de uma aprendizagem e desenvolvimento psicossocial

normativos do aluno migrante. Esta deveria ser uma das dimensões da organização e da pedagogia das escolas, avivada pelo facto de termos de considerar, segundo a evidência, que estes alunos podem apresentar dificuldades de aprendizagem. Naturalmente quem não domina com avidez a língua dominante, também não conseguirá comunicar na linguagem socioculturalmente dominante (Bourdieu & Passeron, 1975), e isto gera discrepância entre o que o indivíduo sabe (competência) e o que é esperado que ele saiba e faça (performance), ou seja, estamos perante dificuldade de aprendizagem.

A ciência vem contribuindo no que respeita aos estudos que se debruçam sobre a questão da aquisição de línguas, o multiculturalismo/multilinguismo, o bilinguismo, as implicações psicológicas e neuropsicológicas do sujeito aprendente de L2, a avaliação das práticas científico-pedagógicas escolares nestes domínios, que agora estão em voga. Estes trabalhos apresentam resultados pertinentes, mas sobretudo formatos de testes, tarefas que podem confluir para um modelo a adquirir. Em virtude do Projecto de Doutoramento, em cujo âmbito se desenvolve este trabalho, foram elaboradas duas baterias de testes que pretendem, uma, avaliar diferenças na *produção* e percepção fonológicas, outra, a influência e correlação de factores psicológicos na aprendizagem de Português como L2.

Numa avaliação de tipo diagnóstico, com vista a uma pedagogia efectiva, devem ter-se em conta diferentes procedimentos, formais e informais. Assim, deve ser verificada a existência e manifestação mais ou menos favorecedora de motivação (dimensões), atitudes (dimensões), stresse, ansiedade, depressão, estilos cognitivos e de aprendizagem; dar conta do percurso migratório e seus motivos; a situação sócio-económica do aluno; aprendizagens académicas e percurso escolar do aluno no país de origem.

Como indicadores de perturbações de linguagem e de ordem psicológica que os bilingues e multilingues podem apresentar, Greck (2006), com base em estudos já realizados com amostras de bilingues (espanhol/inglês), aponta a deficiente interacção do sujeito com seus pares, a comunicação maioritariamente gestual com os pares, estes últimos tendem (no caso das crianças sobretudo) a recusar comunicação com quem tem problemas, porque não entendem a “*language impaired*”. Uma perturbação de linguagem afecta a performance de todas as línguas que o sujeito possa ter aprendido ou que ainda esteja a aprender.

É importante averiguar em que momento o sujeito começou a aprender a L2 e se a LM está completamente desenvolvida (caso de bilinguismo simultâneo ou sequencial?), sendo que nesta questão muitos autores diferem quanto ao momento em que a gramática e estrutura nucleares da língua materna estão adquiridas. Há duas grandes posições: aqueles que consideram que este período vai até aos três anos de idade (McLaughlin, 1985); outros que apontam o início da idade escolar (5/6anos, Lamendella, citado por Paul, 2001), sendo, a nosso ver, esta a posição mais favorável. Também deverá ser observado se, e aqui também no respeito especificamente aos bilingues, as oportunidades de desenvolverem a LM e a L2 (em casa sobretudo) são iguais; qual o *input* proporcionado pelos dois progenitores (avaliar a sua proficiência) ou outros elementos com quem vive o aluno. Aqui a entrevista com os pais e outros que convivam em ambiente familiar com a criança. Deve ser conduzida no sentido de avaliar os *inputs* e *outputs* da criança, linguísticos e sociais também.

Quanto ao nível de proficiência, observe-se:

“ É a avaliação do que se pode fazer/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real (...) a avaliação da proficiência, por outro lado, é a

avaliado que se pode fazer/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real.(...) a distinção entre Conhecimento (orientado para o conteúdo do curso) e Proficiência (orientado para a utilização em situação real),deveria ser, idealmente, mínima.”(p.252, QECR, 2001).

Seria importante desenvolver oportunidades de formação sobre a temática dos níveis de proficiência, cuja matriz deve ser o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), para, assim, elaborar conjunto de tarefas de forma a respeitar as características de cada um dos diferentes níveis que aí constam e que contemplam todas as competências. Deveria ser registado o nível em que o aluno conseguiu manter a performance a nível satisfatório em determinado teste, este que corresponde, por sua vez, a um nível. Deste modo o sujeito teria de elaborar todos os testes (uma bateria) e apenas seria considerado o último com classificação positiva mínima. O teste poderia seguir dois formatos: escalas (perspectiva vertical de avaliação) ou listas de verificação (perspectiva horizontal), com descritores formulados de forma positiva (QECR, 2001).

A avaliação de proficiência também deve ser feita para as outras línguas que o sujeito apresenta como adquiridas ou em aprendizagem (Krashen,1989, citado por Baker, 1997). Todas as línguas devem ser avaliadas.

Na avaliação da proficiência deve preceder a auto-avaliação do sujeito em relação à sua proficiência, para depois se confrontar com os resultados do teste aplicado.

Aqui deve-se ter em conta que detectada mistura de línguas (*language mixing*), esta não é sinal de perturbação de linguagem ou de baixa proficiência, mas de jogo cognitivo típico do bilinguismo e que não afecta em nada a aquisição de língua (Greck, 2006). Assim também situação de perda de vocabulário é típico no multilingue. Se uma criança responde em L2 a uma questão elaborada em L1, não deve ser negativamente

avaliado. A proficiência não pode ser associada, na avaliação diagnóstica, a outro *lack* de ordem cognitivo-linguística que exige tratamento terapêutico. Os sujeitos com baixa proficiência não podem ser aceites para estas terapias de linguagem.

Centeno (2005) chama a atenção para o facto de um trabalho de diagnóstico e sequente *problem-solving task* terem de ser auxiliados com *multi-informantes*, o que garante eficácia. Estes informadores são os pais, educadores, técnicos de saúde que acompanham o aluno e o próprio aluno. A equipa de actuação ao nível da diagnose, deveria receber formação no que respeita aos temas da aquisição de linguagem, aprendizagem de L2/bilinguismo, multilinguismo, interculturalismo e avaliação (Schneider, 2000). Assim também os pais deveriam ser orientados para o facto de terem de facultar ao filho um *input* adequado nas línguas em aprendizagem e/ou já aprendidas, tal como na partilha de valores *representativos* da sociedade. Para dirigir estas formações existem os investigadores nestas áreas, de forma especializada (o contributo, afinal, da ciência).

Conclusão

Como o público estudantil está em constante mudança exige remodelação ao nível da formação de si próprio e dos que lhe ensinam - professores e educadores. A formação não poderia ser entendida de outro modo a não ser como uma actualização ao longo da vida. Se o ser humano sofre alterações biológicas, psicológicas e sociais ao longo do seu desenvolvimento, a formação e auto-formação são aspectos de um

continuum que é a própria aprendizagem, em contexto formal ou informal. A experiência migratória a que cada vez mais a população está sujeita, é um dos aspectos mais importantes de mudança e implicações ao nível da saúde mental e da preparação de respostas das instituições e estruturas humanas formadoras.

Bibliografia

Baker, Colin. (1997). Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2ª edição.

Bishop, D., Mogford, K. (2002). Desenvolvimento da Linguagem em circunstâncias excepcionais. Rio de Janeiro: Revinter.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1975). *A Reprodução*. Lisboa: Vega Universidade.

Canino, Ian A. (1994). Culturally diverse children and adolescents assessment, diagnosis and treatment. New York: The Guilford Press.

Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira. Instituto Camões.
<http://www.fl.ul.pt/unidades/centros/caple/principal.htm>

Centeno, José G. (2005). *Bilingual Speech-Language Pathology Consultants in Culturally Diverse Schools: Considerations on theoretically-based consultee engagement*. In Journal of Educational and Psychological consultation, 16(4), 333-347. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Comissão da União Europeia, (2004). Direcção-Geral da Educação e da Cultura, *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Bruxelas: Eurydice.

http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/migrants.html

Gardner, R.C. (2005). “The Socio-educational Model of Second-Language Acquisition: A research paradigm”, plenary presentation, In Eurosla Yearbook, volume 6. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Greck, Helen. (2006). Communication presented in the *Multilingualism Symposium*, University of Utrecht, Netherlands.
- IALP (International Association of Logopedics and Phoniatrics. (2006). Recommendations for working with bilingual children. Multilingual Affairs Committee of the IALP. <http://www.ialp.info/site/>
- Lantolf, J. (2000). Sociocultural theory and second language learning. Oxford: University Press.
- Lier, L. (2004). The Ecology and Semiotics of Language Learning: a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Mccloskey, Dalene, Athanasiou, M. (2000). Assessment and intervention practices with second-language learners among school psychologists. *Psychology in the Schools*, volume 37(3). John Wiley & Sons, Inc.
- McLaughlin, Barry. (1985). Second-Language acquisition in childhood: volume 2. School-age children, second edition. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haley, Marjorie H. (2004). Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences with Second Language Learners. *Teachers College Record*. Volume 106, Number1, January 2004, pp.163-180. Columbia University.
- Murphy, Kevin R. (2001). Psychological testing principles and applications. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Paul, Peter, V. (2001). Language and deafness. San Diego: Singular Thomson Learning.
- Powell, J., Yamamoto, Wyatt, Arroyo (editores). (1997). Transcultural child development: psychological assessment and treatment. New York: John Wiley.
- Snow, Catherine E. *et alii*. (editors) (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington: National Academy Press. União Europeia, Conselho da Europa,

(2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa.

Contactos:

sfigueiredo@dce.ua.pt

csilva@dce.ua.pt