

MECANISMOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA SEGUNDA: AVALIAÇÃO E CONDICIONAMENTO DO COMPORTAMENTO VERBAL DOS APRENDENTES DE LÍNGUA SEGUNDA

Sandra Figueiredo e Carlos Silva

Resumo — A análise do comportamento verbal, não só linguagem, é extremamente útil para iniciar, por sua vez, a própria análise do comportamento humano, que se define, de forma geral, pelas faculdades de cognição, pensamento e linguagem. Porque na aprendizagem de uma Língua/Cultura segundas, os indivíduos, devido a determinados factores, têm comportamentos linguísticos e não linguísticos peculiares, procuramos verificar, a partir de uma mesma amostra nuclear (portuguesa) esses dois tipos de comportamentos, atendendo ao facto da capacidade de desenvolvimento de linguagem começar por depender do aspecto afectivo (preferência pela acústica dos locutores mais próximos, nos primeiros tempos de vida) que se encontra envolvido com o aspecto da maturação de estruturas cerebrais implicadas na competência discriminatória, no âmbito da linguagem. Assim, conduzimos uma investigação, em perspectiva de comparação, de modo a analisar o nível de aspectos motivacionais, afectivos e cognitivos por parte de crianças e adolescentes com experiência migratória, em semelhantes condições, embora com perfis distintos, intencionalmente, quanto às línguas maternas e nacionalidades. Constitui objectivo, por um lado, avaliar e procurar justificar as diferenças essencialmente motivacionais e cognitivas (avaliadas em dois estudos relacionados) entre indivíduos, crianças, adolescentes e adultos, locutores activos de outras línguas maternas que não o Português; por outro lado, desenvolver um tipo de instrumento (aludindo especificamente a um dos estudos) que se apresente simultaneamente como meio de diagnóstico e de intervenção no contexto específico dos discentes em causa, que deverão ser considerados como alunos em circunstâncias excepcionais de aprendizagem.

1. Introdução

Notoriamente, os diferentes locutores, de diferentes nacionalidades, exibem distintas estratégias de descodificação em linguagem, logo, diferentes julgamentos e competências que terão consequências naturais no plano de outras aprendizagens ao longo da vida. Particularmente, os monolíngues distinguem-se dos bilingues e aprendentes de Língua Segunda, bem como estes dois últimos grupos também se distinguem entre eles, quanto ao seu comportamento discriminatório em linguagem (enquanto práticas das comunidades verbais, com repertório condicionado), bem como em relação ao perfil motivacional, afectivo e psicológico que exibem. Assim como perturbações de linguagem têm implicações ao nível cognitivo, podendo, assim, condicionar o comportamento em diversas situações, com o aspecto emocional subjacente, também a situação de aprendizagem de novos códigos tem a sua peculiar influência, adivinhando-se, no entanto, sobremaneira vantajosa em relação à primeira situação referida (pois não se trata de perturbação, embora implique alteração). A discussão científica no campo da aprendizagem/aquisição de Língua Segunda é nova e menos estruturada do que a literatura desenvolvida no âmbito da investigação da aquisição da Língua Materna (Richie & Bhatia, 1996), sobretudo muito pouco observada (aliás rara na medida em que não encontramos bibliografia de autoria portuguesa neste sentido) no contexto Português, ao nível geral do estudo da aquisição de linguagem segunda e, por outro lado, ao nível específico da cognição relacionada com a aquisição de L2. Os poucos estudos que abordam estes temas, no âmbito do Português como L2, são sobretudo de autores brasileiros que se encontram a desenvolver os seus trabalhos neste âmbito em diferentes partes do mundo (Andrade & Martins, 2007; Correa & Dockrell, 2007; Cardoso-Martins, Corrêa, Lemos & Napoleão, 2006), "... apesar do orgulho com que alguns referem frequentemente a importância do Português entre as línguas do mundo, ainda são muito poucos os trabalhos de investigação do Português enquanto língua não-materna" (Leiria, 1999, p. 8). A observação da relação da aprendizagem e competência de L2 com o comportamento verbal geral encontra-se sobretudo visível com o Inglês como objecto de estudo e, depois em menor proporção, com o Espanhol, Francês e Chinês. De facto, a alfabetização das diferentes populações é a ferramenta crucial que garante o progresso, é a base para que a própria ciência se desenvolva, logo não interessa apenas estudar e perceber o comportamento cognitivo em Língua Materna, mas também em Língua Segunda, tendo em conta que cada vez mais nos inserimos no contexto real de aquisição de outra língua que não a materna.

Este trabalho trata exclusivamente aspectos metodológicos de investigação sendo que será descrito o método dos dois estudos inerentes à investigação geral, seguida da apresentação e discussão de alguns resultados que especifica e simultaneamente aludem à motivação e desempenho dos sujeitos, sugerindo perfis estritamente condicionados por variáveis como idade e tipo de língua materna, apelando à necessidade de elaboração de instrumentos enquanto mecanismos de avaliação com o objectivo de diagnosticar e intervir no meio educativo.

2. Metodologia

O método refere-se a dois estudos relacionados:

I Factores psicológicos e afectivos preditores de sucesso académico e equilíbrio psicossocial no contexto da aquisição de Língua Segunda.

II Avaliação de competências e processos de codificação/descodificação em contexto de Português Língua Segunda.

3.1. Participantes

3.1.1. Amostra dos casos: 305 sujeitos aprendentes de Português L2, com experiência migratória, distribuídos pelos níveis do Ensino Básico, Secundário e Superior, no espaço distrital de Aveiro e Funchal. O subgrupo de crianças apresenta (N=126) uma média de idades de 10,6 anos (DP= 1,64), sendo 48 (41,7%) do sexo masculino e 67 (58,3%) do sexo feminino. O subgrupo de adolescentes (N= 178) apresenta uma média de idades de 15,7 anos (DP= 2,06), sendo 75 (50,7%) do sexo masculino e 73 (49,3%) do sexo feminino. De todos os participantes, 146 (47,9%) são de nacionalidade europeia (nascidos em vários países do continente europeu), 95 (31,1) são oriundos da América Latina, 9 (3,0%) nasceram em países do continente asiático e 51 (16,7%) são de nacionalidade africana (ver figura n.º 4, anexo 3). Os participantes deste estudo apresentam, no total, trinta e duas nacionalidades distintas. 29 (9,5%) são locutores de línguas indo-europeias românicas, 5 (1,6) falam diferentes crioulos (afro-portugueses), 32 (10,5%) são falantes de línguas indo-europeias eslavas, 6 são locutores das línguas chinês ou árabe (2%) e 99 (32,6%) são multilingues/bilingues e 133 (43,8%) falam Português em casa. Constatámos que, incluindo o Português, existem, no que respeita especificamente à amostra, dezanove línguas em que os sujeitos são locutores activos. Dados relativos ao tipo de línguas observadas estão visíveis na tabela A2.183 (61%) são filhos de pai europeu, 52 (17,3%) são filhos de pai nascido na América Latina, 8 (2,7%) são descendentes de pai asiático e 57 (19%) têm progenitor (pai) oriundo do continente africano. 147 (49,3%) dos participantes têm mãe europeia, 78 (26,2%) são filhos de progenitora nascida na América Latina, 11 (3,7%) descendem de mãe oriunda do continente asiático e 62 (20,8%) têm mãe africana. Os pais (mãe/pai) apresentam, no total, trinta e uma nacionalidades diferentes. Observe-se o conjunto de tabelas (n.º. 4, 5, 6) com informação demográfica relativa à amostra portuguesa.

3.1.2. Da amostra anterior foram seleccionados (e acrescentado o grupo adulto que exigiu pesquisa demográfica no âmbito do Ensino Superior, integrados no Programa Erasmus) 61

CONDICIONAMENTO DO COMPORTAMENTO VERBAL DOS APRENDENTES DE LÍNGUA SEGUNDA

sujeitos, com uma média de idades de 16,1 e desvio-padrão de 6,3 sendo que 19 (31,1%) são crianças (idades entre 7 e 12 anos), 22 (36,1%) são adolescentes (idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos) e 20 (32,8%) são adultos (idades entre 19 e 30 anos).

A selecção desta amostra pautou-se por dois importantes parâmetros, enquanto definidores específicos da experiência migratória pretendida: data de chegada a Portugal e nível de proficiência no Português. A indicação da proficiência de cada elemento da amostra baseou-se nas avaliações diagnósticas específicas levadas a cabo pelos próprios estabelecimentos de ensino. Os níveis de proficiência visados para este estudo são A2 e B1¹ (Comissão Europeia, 2001). Não foi considerado o nível A1, pois o aluno não poderia compreender as questões colocadas na bateria de testes. Destacamos o facto de serem estes os níveis (incluindo o A1) considerados para o requisito de apoio ao Português Língua não Materna, visados nos documentos orientadores (2005) e legislação para a aplicação de medidas curriculares, nas escolas respectivas. Por outro lado foram considerados os sujeitos que tivessem chegado a Portugal pela primeira vez, sem anteriores conhecimentos do Português, há não mais de quatro anos, com relevância para a data de 2006. No que respeita a apoio que recebem no âmbito da disciplina de Português, 42 (68,9%) encontram-se em programas de apoio ao Português enquanto disciplina curricular sobretudo. Este tipo de apoio encontra-se em fase de iniciação na medida em que os alunos não chegaram, em grande parte, há mais de um ano. Os restantes 19 (31,1%) não recebem qualquer apoio (os que se encontram há mais tempo em Portugal).

3.2. Instrumentos

3.2.1. Subescala “Motivação e atitudes” (adaptação do MINI-AMTB de Masgoret, Gardner & Bernaus, 2001) foi traduzida para Português por tradutores fidedignos independentes, com duas fases de confirmação, a partir da versão em Inglês (manteve-se o nome da bateria: AMTB – Attitudes and motivation tests battery). Contém 10 itens (ver A1) e apresenta boa consistência interna com um alfa de cronbach de .73. Com a análise factorial, com rotação varimax para valores próprios iguais ou superiores a 1, encontrámos 3 factores: “Motivação na aprendizagem de L2” (itens 1, 4, 5, 9 e 10),

¹ É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. E para o nível B1,

É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas

“Atitudes face ao professor, turma e comunidade” (2, 6 e 8) “Interesse em LEs e Orientação Instrumental” (itens 3 e 7).

3.2.2. Subescala “Ansiedade” contém 11 itens (ver A2) e apresenta um alfa de Cronbach de .88. Os itens desta subescala seguem, em parte e apenas no que respeita ao constructo Ansiedade, o perfil do teste DASS (Depression Anxiety Stresse Scales) de Lovibond e Lovibond (1995), com 21 itens (sete itens repartidos pelos três factores), em escala tipo Likert. A versão portuguesa do teste DASS, adaptada por Ribeiro, Honrado e Leal (2004), permitiu-nos recuperar alguns itens, ao nível do constructo “Ansiedade”, sendo, assim, pela primeira vez dirigida, em contexto de investigação, ao sujeito aprendente de Língua Segunda, com experiência migratória, com o mesmo objectivo de avaliar a possibilidade de manifestações afectivas, mas em situação de aprendizagem e comunicação em Língua Segunda dentro e fora da sala de aula.

3.2.3. Bateria de testes de avaliação de comportamentos verbais em contexto de Língua Segunda (ver esboço de testes em A3): o objectivo desta bateria de doze testes consiste essencialmente na avaliação de diversos níveis da consciência fonológica (silábico, intrassilábico e fonémico) no contexto do idioma Português (Língua Segunda). A bateria foi desenvolvida em suporte electrónico com o objectivo de garantir maior efectividade, validade e organização dos dados bem como para apresentar estruturadamente as tarefas em estilo dinâmico e atractivo. O teste apresenta simultaneamente a folha de respostas, de resultados e de cotações, com um manual em suporte papel. A sua disponibilização será feita on-line com divulgação prévia das normas de acesso e utilização. Todos os dados (respostas dos sujeitos e tempo despendido, contabilizado em segundos, em cada teste) encontram-se registados seguramente na base de dados construída para o efeito. Foi preparada uma versão em Inglês do mesmo teste. O trabalho de programação do teste (em ASP, dependente da instalação do servidor IIS, num único computador portátil) decorreu entre Outubro de 2006 e Janeiro de 2007. Esta bateria, no contexto de aplicação à amostra dos casos, revela boa consistência interna com alfa de Cronbach de .76 (N de itens=42).

3.3. Procedimentos

Cumprida a fase de *cognitive debriefing*, os testes foram aplicados aos alunos nas suas próprias escolas, em versão papel (os questionários enunciados em 3.2.1 e 3.2.2) e num computador portátil preparado para o efeito (o teste descrito em 3.2.3). Este processo que seguiu várias etapas (pedido de autorização, levantamento de dados pelos estabelecimentos, selecção dos sujeitos, formalização dos consentimentos, recepção dos consentimentos e autorização por parte da entidade), foi iniciado, com a aplicação dos questionários em papel, em Setembro de 2006 e concluiu, com a aplicação efectuada da bateria de testes electrónica, em Dezembro de 2007.

3.4. Análise dos dados

Determinámos médias, desvios-padrão, frequências, percentagens, correlações de Pearson, efectuámos testes t para amostras independentes, análises factoriais com rotação varimax para valores próprios iguais e superiores a 1, bem como análises de Qui-quadrado e ainda análises multivariadas da variância multifactoriais (multi-way MANOVA). Para o efeito, recorremos ao programa SPSS 15.0.

4. Resultados

Legenda das variáveis

4.1. Estudo I

- Variáveis independentes

* “Línguas faladas em casa” – grupo I (Línguas indo-europeias românicas e germânicas), grupo II (crioulos afro-portugueses), grupo III (língua indo-europeias eslavas), grupo IV (Línguas sino-tibetana + afrosiática camítica), grupo V (Multilíngues e bilíngues – falantes proficientes de mais do que uma língua em casa) e grupo VI (Português como LM).

* “Classe Etária”: grupo I (7-12 anos) e grupo II (13-21 anos).

- Variáveis dependentes

*Motivação na Aprendizagem de L2 (AMTB1)

*Atitudes face ao Professor, Turma e Comunidade (AMTB2)

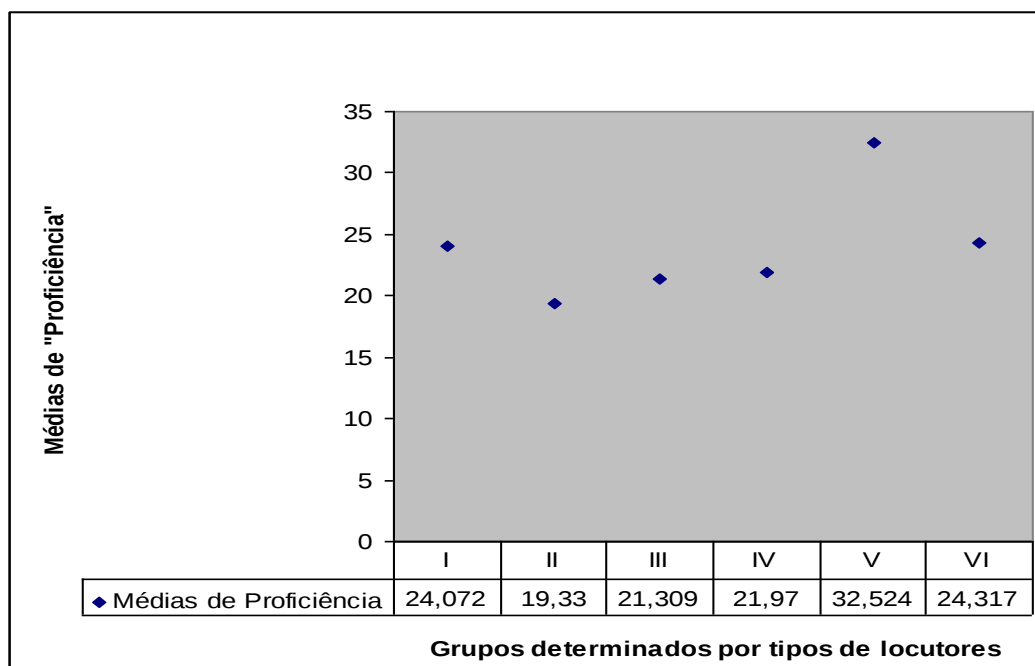
*Interesse em LE e Orientação Instrumental (AMTB3)

*Ansiedade

4.1.1. Motivação e atitude face à Língua (factor I de “Motivação e Atitudes” – AMTB I)

Entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I lidera (30,4), mas mantém-se muito próximo do grupo II (29,3), daí que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas entre as categorias respectivas.

Figura n.º 1. Médias de “Proficiência” em Português L2, de acordo com as variáveis “Línguas faladas em casa” (tipos de locutores) e “Classe etária”.



Nota: Os números indicados no eixo horizontal do gráfico dizem respeito aos grupos de locutores da amostra, definidos de acordo com o tipo de línguas faladas em casa: I. Línguas indo-europeias românicas e germânicas; II. Crioulos; III. Línguas indo-europeias eslavas; IV. Línguas árabe e chinês; V. Multilíngues (mais do que uma língua); VI Português. O score máximo para “Proficiência” é de 28 (Produção oral: 7 pontos + Compreensão oral: 7 pontos + Escrita: 7 pontos + Compreensão escrita: 7 pontos).

4.1.2. Atitudes face ao Professor, Turma e Comunidade (factor II de “Motivação e Atitudes” – AMTB II)

Entre as categorias de “Classe Etária” o grupo I apresenta média mais elevada (18,6) em relação ao grupo II (18,4). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as categorias respectivas.

Entre as categorias de “Línguas faladas em casa” são os grupos I e VI (19,9) que tem uma média mais elevada, depois o grupo III (19,5), e por fim os grupos IV (19,3) , V (18,01) e II (14,1). Verifica-se diferença bastante significativa ($p = .002$) entre o grupo I e II; diferença bastante significativa entre o grupo II e os grupos III ($p = .007$) e IV ($p = .002$) e altamente significativa entre o II e VI ($p = .001$).

4.1.3. Interesse em LE e Orientação Instrumental (factor III- AMTB 3)

Entre as categorias de “Línguas faladas em casa”, o grupo VI é o que apresenta maior pontuação (13,01), seguido imediatamente do grupo II (12,7), depois, com a mesma média (12,6) os grupos I

CONDICIONAMENTO DO COMPORTAMENTO VERBAL DOS APRENDENTES DE LÍNGUA SEGUNDA

e IV, por fim os grupos III (12,01) e V (10,8). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as categorias respectivas.

4.1.4. Ansiedade

Entre as categorias respectivas de “Línguas faladas em casa”, o grupo II apresenta maior média (42,7), seguindo-se os grupos III (38,01), IV (33,6), VI (27,4), I (25,04) e V (23,9). Regista-se diferença significativa entre o grupo V e os grupos I ($p=.47$), II ($p=.012$), III ($p=.012$), IV ($p=.018$) e VI ($p=.035$).

Entre as categorias de “Classe Etária”, é o grupo II (24,1) que se apresenta com média mais elevada, sendo que o grupo I exibe uma média próxima (23,5), não havendo diferenças estatisticamente significativas.

4.2. Estudo II

Legenda das variáveis

- Variáveis independentes

* “Línguas faladas em casa” – grupo I (Línguas indo-europeias românicas e germânicas), grupo II (língua indo-europeias eslavas) e III (Multilingues e bilingues – falantes proficientes de mais do que uma língua) – não se consideraram outros grupos de locutores (falantes de crioulos, de línguas iranianas e locutores de chinês e árabe) em determinadas análises de dados devido à sua fraca representatividade numérica na amostra.

* “Classe Etária”: grupo I (7-9 anos), grupo II (10-12 anos), grupo III (13-15 anos), grupo IV (16-18 anos), grupo V (19-23 anos) e grupo VI (24-30 anos).

- Variáveis dependentes

* “Identificação de Pares mínimos” (teste 3 da bateria – identificação de 2 pares mínimos)

* “Soletração” (teste 4 a – soletração/segmentação de 4 palavras))

* “Acento estrangeiro” (teste 11- leitura de texto)

* “Percepção do perfil articulatório de sons” (teste 12 da bateria – identificação e colocação de 5 letras nos locais de articulação devidamente ilustrados numa imagem de aparelho fonador)

4.2.1. Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Classe etária” e “Identificação de Pares mínimos” (teste 3), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso

($\chi^2=20.728$;g.l._10;p_.023; $\eta=.470$). Nas diferenças para a variável “Identificação de Pares mínimos” entre as categorias de “Classe etária”, é o grupo V que apresenta mais acertos (27,3 %- 2 registos), seguindo-se o grupo III (25,9%-1 registo). O grupo que menos acerta é o grupo I (38,1%).

4.2.2. Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Classe etária” e “Percepção do perfil articulatório de sons” (teste 12), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=57.608$;g.l._40;p_.035; $\eta=.552$). Nas diferenças para a variável “Percepção do perfil articulatório de sons” entre as categorias de “Classe etária”, é o grupo VI (60%- 5 registos) que exibe melhor performance, sendo que o grupo V também apresenta respostas com êxito (6 de 11 sujeitos apontam os 4 locais aceitáveis como ponto de articulação). Os grupos I e II evidenciam uma performance mais medíocre, na medida em que são mais escassos os registos observados.

4.2.3. Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Línguas faladas em casa” e “Soletração” (teste 4a), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=6,362$;g.l._2;p_.042; $\eta=.389$). Nas diferenças para a variável “Soletração” entre as categorias de “Línguas faladas em casa”, é o grupo III (73,3%) que apresenta maior número de acertos (11 de 20 sujeitos soletram correctamente). O grupo II é o que mais erros comete (40,7%, 11 de 14 sujeitos não são bem-sucedidos na tarefa de soletração).

4.2.4. Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Línguas faladas em casa” e “Acento estrangeiro” (teste 11), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=9,093$;g.l._2;p_.011; $\eta=.379$). Nas diferenças para a variável “Acento estrangeiro” entre as categorias de “Línguas faladas em casa”, é o grupo III (66,7%) que apresenta menos acento estrangeiro (20 de 27 sujeitos exibem leitura sem acento estrangeiro). Os grupos I e II apresentam maior acento na sua leitura (34,8%), embora no grupo II os sujeitos se distribuam equilibradamente pelos dois tipos de leitura- com e sem acento (8 sujeitos evidenciam leitura sem acento; 8 sujeitos evidenciam leitura com acento).

5. Discussão de resultados

O significado dos resultados (reportamo-nos apenas a casos pontuais neste trabalho) dos dois estudos da investigação legitimam a relação intencionalmente criada na formulação dos objectivos dos dois quadros empíricos à priori desenvolvidos de forma a apresentar hipóteses de perfis de aprendentes de L2 (caso do Português), abarcando, por um lado, a questão do desempenho cognitivo e, por outro lado, os factores psicológicos mais presentemente envolvidos no contexto de aprendizagem/aquisição de L2. Quando nos referimos conceptualmente a “desempenho cognitivo” neste contexto pretendemos abordar a competência e performance do sujeito apelando fundamentalmente à sua aptidão para declarar e ajuizar sobre níveis de consciência fonológica, numa conjuntura de conectividade cognitiva funcional, ou seja, o sujeito é avaliado considerando de forma

relacionada, sem outra opção afinal, as suas capacidades de visão, audição, memória, atenção e linguagem. Por outro lado, quando nos propomos a avaliar a influência de factores psicológicos, referimo-nos particularmente a factores associados especificamente à aprendizagem de Língua Segunda: motivação, atitudes, ansiedade (language anxiety) e estilos de aprendizagem. Tais factores são abordados particularmente com o significado que lhes é atribuído nesse contexto, sem aplicação noutros campos conceptuais, podendo, juntamente com o desiderato de avaliar o desempenho cognitivo, apresentar um estudo mais holístico em que a imagem do aprendente de Língua Segunda seja desenhada de forma mais válida, sem crassas lacunas de análise.

Atente-se, portanto, no perfil que grupos etários e tipos de locutores evidenciam perante a reunião de um conjunto de elementos que obtemos a partir das duas análises realizadas. No que respeita à análise da influência da variável idade nos dois estudos, verificamos que os grupos etários (crianças e adolescentes) não se distinguem com evidência em relação à motivação e à ansiedade (ver dados na secção 4.1.), assim como também, no segundo estudo, na avaliação do desempenho (ver dados na secção 4.2.), os sujeitos mais novos evidenciam uma posição menos favorável em relação aos pares (acrescenta-se aqui o grupo dos adultos para comparação). Deste modo apresenta-se aqui uma conjuntura de factores que surgem como preditores da aprendizagem. A motivação e a competência concorrem como o contexto para o desenvolvimento do comportamento verbal. Era esperado que os sujeitos mais novos se distinguíssem, pela perspectiva positiva, em relação aos demais grupos, quer na motivação e atitudes, quer na performance na bateria de testes, na medida em que estudos anteriores confirmam que quanto mais os sujeitos avançam em idade, menores índices de motivação e atitudes positivas registam, dado o maior optimismo e tolerância que as crianças costumam declarar face à diferença e a novas aprendizagens, em virtude da sua capacidade de assimilação, favorecida, no contexto específico das línguas, pela predisposição neurobiológica do infante (Lenneberg, 1967).. Lambert e Klineberg (1967, citados por Gardner & Lambert, 1972) postulam a idade como um factor diferenciador, sendo na infância que se percebe maior receptividade e sentimentos de amizade face à introdução de diferenças culturais. Poderemos, reportando-nos aos resultados, estar perante uma predisposição psicológica infantil diferente, ou seja, provavelmente mais atingida pelos constrangimentos sociais e culturais (Krashen, 1989), portanto com maior concorrência entre os níveis social e linguístico. Os índices favoráveis de motivação estariam naturalmente associados à proficiência, igualmente mais positiva. No que respeita ao desempenho em testes da bateria, verificamos a fraca performance dos sujeitos mais novos em tarefas como a de identificação de pares mínimos e de soletração (segmentação). A forma como os indivíduos identificam os pares mínimos determina a sua percepção do sistema fonético que, por sua vez, determina a própria produção articulatória (Flege, 1993). O desempenho revelado nesta tarefa apresenta-se de forma geral pouco positivo sendo que as estratégias utilizadas (Flege & Hillenbrand, 1986) pelos sujeitos podem não ser muito eficazes na detecção dos contrastes fonéticos que determinam a identidade fonémica de cada par mínimo. Os sujeitos parecem ser facilmente influenciados pelo obstáculo da “homopheneithy” (Binnie, 1974), ou seja, similaridade de som

(homofonia), na medida em que o sujeito é desafiado na sua discriminação auditiva para detectar qual a unidade distinguível no par de palavras apresentado. O conjunto de traços distintivos que por sua vez define o fonema poderá estar a sofrer interferência do sistema fonológico materno do indivíduo. Considera-se que as crianças primam pela atenção selectiva (Curtis & Kruidenier, 2005) contudo é o grupo de alunos com menos idade (menos de nove anos) que mais erra nesta tarefa, não detectando os detalhes de traços distintivos aquando da audição dos dois pares mínimos dispostos no teste. No teste de segmentação fonémica (realizado via soletração) as crianças não se destacam também, sendo que o grupo de adolescentes (com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos) é o que evidencia maior sucesso na soletração de quatro palavras apresentadas. Por outro lado são os adultos que revelam pior performance em ambos os testes. O facto dos adolescentes apresentarem uma competência articulatória mais evidenciada (Andrade & Martins, 2007) favorecida pela maior velocidade no acto de produção, associada também à “variability in the pathways of articulation” (Andrade & Martins, p. 778, p. 15) poderá justificar o seu positivo e destacado desempenho no teste de soletração e de leitura das palavras igualmente soletradas. A sua capacidade aperfeiçoada de percepção articulatória influencia a sua performance na produção, bem como na avaliação da mesma. O processo de segmentação bem como outros já referidos envolvem o sujeito ao nível fonémico, logo exigindo um conhecimento mais ou menos sólido da consciência fonológica na língua em que opera.

Atendendo ao tipo de locutores, no caso de sujeitos falantes de crioulos que, no contexto de Português L2, evidenciam uma medíocre auto-avaliação em “Proficiência” e, efectivamente, apresentam uma performance menos positiva na resolução da maioria dos testes da bateria, ainda que os locutores de línguas eslavas são os que mais erros reportam (não expomos os dados relativos aos locutores de línguas crioulas devido à sua fraca representatividade na amostra, daí apenas se encontrar referência a três grupos, entre os quais os locutores de línguas eslavas). A suposição de que a proximidade genética entre o Português e os crioulos de base lexical portuguesa favorece a aprendizagem do Português L2 pelos locutores oriundos dos PALOP's revela-se sem fundamento prático na medida em que os alunos oriundos dos PALOP's evidenciam problemas na resolução dos testes, bem como menos positivas atitudes face ao professor, Turma e Comunidade (Estudo I) e exibindo maiores índices de ansiedade na situação de aprendizagem de Português L2. Por outro lado, os discentes oriundos de países subdesenvolvidos como os africanos apresentam menos preparação educativa (Moraga & Carbonell, 2008) do que outros grupos de imigrantes na medida em que as suas bases de formação não são bem constituídas nos sistemas educativos de origem, o que se deve a factores de ordem sobretudo política e económica. Os falantes de línguas românicas e germânicas e, em igual nível, os locutores de Português, são os que apresentam atitudes mais favoráveis, ao contrário, muito significativo, dos locutores de crioulos. Os primeiros locutores referidos, sendo, na maioria europeus, já aprenderam esse tipo de atitudes, pois encontram-se como locutores de uma mesma família de línguas, ao passo que os sujeitos nascidos no continente africano estão ainda nessa aprendizagem e que poderá partir, então, de um pólo negativo de atitude, embora se considere frequentemente que os locutores de crioulos, de base lexical portuguesa, poderão ter a tarefa de aquisição de linguagem portuguesa facilitada, o que, por aqui (e já anteriormente

comentado), poderemos ver que pode constituir, pelo contrário, uma interferência. Os falantes de línguas crioulas são os mais ansiosos, bem ao contrário dos sujeitos multilingues, o que vai ao encontro das expectativas, pois quanto mais línguas dominadas, mais preparação a do sujeito para ingressar numa nova aprendizagem, o que inibirá situações de ansiedade. Os locutores de crioulos são, normalmente, os alunos que apresentam, de entre as nacionalidades que nas nossas escolas encontramos, índices mais baixos de sucesso académico, o que poderá prever comportamentos típicos de ansiedade como por exemplo a desconcentração e movimentação excessiva. Aliás há uma diferença significativa entre estes locutores e todos os outros grupos. O facto dos crioulos que dominam evidenciarem traços de proximidade com o Português, não constitui vantagem, como anteriormente abordado. A similaridade de estruturas pode tornar mais difícil a discriminação das diferenças entre fones entre duas línguas e dentro da mesma língua.

Por outro lado, no caso dos locutores de línguas eslavas a dificuldade reside precisamente noutra perspectiva do problema: a não coincidência a níveis ortográfico e fonológico, entre os códigos. A noção da unidade mínima (fonema) ou maior (sílabas) varia enquanto forte ou fraco predictor nas competências de descodificação de escrita e leitura. Essa variação é fortemente determinada pelo tipo de ortografia materna do indivíduo sendo que os sujeitos que dominam línguas com ortografias consistentes (e transparentes) beneficiam do conhecimento das unidades mínimas, ao passo que os indivíduos com ortografias maternas mais inconsistentes (opacas) beneficiam da consciência das unidades maiores (Ziegler, Perry, Jacobs & Braun, 2001). Um aprendiz de L2 é, por outro lado, um aprendiz de novo sistema de escrita ("second language writing system", Bassetti, 2005, p. 1) e conhecer o nome de cada letra (e respectivo som) do alfabeto é básico mas imprescindível (Gillon). Observámos que os sujeitos do grupo da Europa de Leste são os que apresentam elevado número de incorrecções o que poderá estar relacionado, mais uma vez reiterando, com o facto de apresentarem um alfabeto distinto do latino (o alfabeto do Português). Os mesmos itens, em linguagem verbal, podem ser assim processados de forma diferente para atingir o mesmo sucesso. Diferentes sistemas de escrita representam unidades diferentes de significação (sílabas, fonemas ou morfemas) e exibem diferentes propriedades. A aprendizagem de L2 implica novos conhecimentos das unidades linguísticas, novas regras, convenções ortográficas, mesmo novas adequações ao nível de movimentos manuais e oculares. Assim o sujeito aprendiz de L2, como o caso das crianças avaliadas, encontram-se a mudar para "biliterates and biscriptals" (Bassetti, 2005, p. 1), com aquisição de nova consciência fonémica e grafológica. O grupo de locutores de línguas eslavas apresenta-se, no entanto, mediano ao nível da motivação e atitudes, contudo evidencia uma auto-avaliação em "Proficiência" elevada mas uma avaliação final menos positiva. Este é o grupo que se revela com um quadro mais "dissonante" ao nível da equação que subjaz ao modelo clássico socioeducacional de Gardner (1985;2005): motivação positiva, atitudes favoráveis, ansiedade reduzida ou ausente e performance bem sucedida.

Os locutores multilingues (que assumem que dominam mais do que uma língua) apresentam-se, no estudo II, com uma performance positiva ao longo da resolução dos testes, assim como, no

estudo I, motivação e atitudes positivas (embora não com os índices mais elevados), sobretudo apelando ao interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras. Por outro lado também não evidenciam índices comprometedores de ansiedade. O domínio de mais do que uma língua viabiliza e mobiliza recursos para o sucesso na aprendizagem de novas línguas, o que prediz assim um comportamento ausente de ansiedade e movido por atitudes positivas. Ao nível do desempenho na bateria de testes, destacámos como exemplo a tarefa de leitura, especificamente a análise do tipo de acento (nativo ou estrangeiro) realizado na pronúncia. É o grupo bilingue/multilingue que menos acento exhibe, ao contrário dos outros grupos de locutores. Possivelmente a experiência linguística mais vasta que detém, também influencia o seu treino fonético e os “universais fonéticos” foram, assim, mais activados de acordo com a pluralidade linguística a que estiveram e estão sujeitos. Por outro lado, uma aprendizagem, em termos reais de aquisição, ou seja, precoce, ajusta os movimentos articulatorios fonadores o que contribui para uma boa percepção que, por si, poderá seleccionar da melhor forma os aspectos que são ou não são de facto relevantes (Nitttrouer, 1996). Assim essa atenção aos traços distintivos dos fones (os fonemas), resultado dessa experiência com mais do que um código, permite uma correcta identificação e, conseqüentemente, comportamento articulatorio bem-sucedido. Os sujeitos que revelam proficiência em mais do que uma língua apresentam menos acento estrangeiro ou, por outro lado, percebem melhor os mecanismos periféricos envolvidos na fonação, pois estão expostos a uma maior variedade sonora, logo percebem e produzem utilizando mais frequentemente os articuladores de acordo com diferentes pontos de articulação. A plasticidade advogada proeminentemente (Pallier, Dehaene, Poline, LeBihan, Argenti, Dupoux & Mehler, 2003) para a percepção em detrimento da produção poderá não ser uma premissa verdadeira, dado que a flexibilidade deverá ser mais evidente ao nível dos órgãos articulatorios, a qual só não se verifica se a percepção não o permitir. O sujeito multilingue possivelmente apresenta menos acento devido ao facto da sua percepção viabilizar a versatilidade do aparelho fonador.

Considerações finais

Observamos que os perfis de desempenhos dos sujeitos varia de acordo com uma série de factores que tomam proporções proeminentes no contexto da aprendizagem de uma nova língua. O tipo de línguas maternas que os sujeitos dominam constitui o principal objecto de interferência para o sucesso na tarefa de descodificação e compreensão verbal. De acordo com a hipótese do período crítico para a aquisição de linguagem (Lenneberg, 1967), a idade seria o factor máximo, contudo verificamos que tal facto deve ser revisto em diferentes contextos de aprendizagem linguística, na medida em que são as crianças que, no nosso estudo, menos boas classificações evidenciam, assim como não se destacam em relação aos pares com índices positivos de motivação e atitudes.

Pretendemos com os instrumentos desenvolvidos e com a discussão dos resultados obtidos revelar que “o problema para alguém [na investigação científica da competência do falante] preocupado com processos operacionais” afinal já não pode consistir “em desenvolver testes que dêem resultados correctos e façam distinções relevantes.” (Chomsky, 1978, p. 101). O nosso

objectivo é identificar pistas de desempenho e intuição dos sujeitos para poder contribuir futuramente com um teste que apresente uma oportunidade de nivelar o desempenho dos sujeitos e informá-los sobre a situação da sua competência, sem catalogar “resultados correctos”. Naturalmente os alunos com experiência migratória e na fase de aprendizagem de uma nova língua surgem como alunos de risco no que respeita a desenvolvimento das competências literácitas, determinando o desempenho académico geral. Deste modo, a bateria de testes desenvolvida para esta investigação inaugura-se como um instrumento importante de avaliação diagnóstica dirigida especificamente a alunos que estejam a iniciar o processo de aprendizagem/aquisição de Português Língua Segunda, na medida em que poderá fornecer indicadores que facilitam ao professor/educador o processo de atribuição de níveis de proficiência (Comissão Europeia, 2001) de acordo com a performance que os alunos revelem. A aplicação do teste permite traçar o perfil dos comportamento verbais, escritos ou orais dos alunos, contribuindo, assim, para a programação de actividades de aprendizagem, fomentando um percurso escolar com sucesso, em que o conhecimento da língua é fundamental.

Referências bibliográficas

- Abib, J. (1994). A atualidade do livro Verbal Behavior de B.F. Skinner : um comentário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10 (3), 467-472.
- Andrade, C. & Martins, V. (2007). Fluency variation in adolescents. *Clinical Linguistics & Phonetics*.21(10), 771-782.
- Bassetti, B. (2006). *Learning second language writing systems*. Consulta realizada em Junho, 6, 2007: <http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=2662>.
- Binnie, C.A., Jackson, P.L. & Montgomery, A.A. (1974). Auditory and visual contributions to the perception of consonants. *Journal of Speech and Hearing Research*, 17, 619-630.
- Cardoso-Martins, C., Correa, M., Lemos, L., & Napoleão, R., (2006, Agosto). Is There a Syllabic Stage in Spelling Development? Evidence from Portuguese-Speaking Children. *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, 3, 628-641.
- Chomsky, N. (1978). Aspectos da Teoria da sintaxe. (2nd ed.). Coimbra: Arménio Amado
- Comissão Europeia. (2001).
- Comissão Europeia. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa.
- Correa, J. ; Dockrell, J. (2007). Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. *Reading & Writing*, vol. 20, p. 815-831.
- Curtis, M. E., Kruidenier, J.R. (2005). *A summary of scientifically based research principles: teaching adults to read*. Consulta realizada em Maio, 5, 2007: http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/html/teach_adults/teach_adults.html.

Flege, J. (1993). Production and perception of a novel, second-language phonetic contrast. *Acoustical Society of America Journal*, 93, (3), 1589-608.

Flege, J. E., Hillenbrand, J. (1986). Differential use of temporal cues to /s/-/z/ contrast by native and non-native speakers of English. *Acoustical Society of America Journal*, 79, (2), 508-17.

Gardner, R. C. (2005). "The socio-education model of second-language acquisition: a research paradigm". Plenary presentation, in EUROSLA Yearbook, vol. 6. Amsterdam: John Benjamins publishing company.

Gardner, R. C. (1985). The Attitude Motivation Test Battery Manual. Canadá: University of Western Ontario.

Gardner, R. C., Lambert W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley: Newbury House.

Krashen, Stephen D. (1989). Language acquisition and language education. New York: Prentice Hall.

Leiria, I. (1999). Português *língua segunda e língua estrangeira*: investigação e ensino. [Consulta realizada em Dezembro, 6, 2007, em <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf>].

Lenneberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of language*. New York: John Wiley.

Lovibondi, P.F. & Lovibond, S.H. (1995). The Structure of Negative Emotional State: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with The Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behavior Research and Therapy* 33:335-343.

Masgoret, A. M., Garner, R. C., Bernaus, M. (2001). "Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: A test of the mini-AMTB for children" in Dornyei, Z., Schmidt, R. (editores). Motivation and Second Language Acquisition. Universitat de Hawai'i.

Fernández-Huertas Moraga, J and Ferrer-i-Carbonell, A. 2008. Immigration in Catalonia. *Revista Idees*. El Centre d'Estudis de Temes Contemporanis (CETC), 1-22.

Pallier C., Dehaene, S., Poline, J.-B., LeBihan D., Argenti A.-M, Dupoux E. & Mehler J. (2003). Brain imaging of language plasticity in adopted adults: can a second language replace the first? *Cerebral Cortex*, 13, 2, 155-161.

Ribeiro, José L., Honrado, Ana, Leal, Isabel. (2004). "Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS) de 21 itens de Lovibondi e Lovibondi". In Psicologia, Saúde e Doenças, vol.V, número 002, pp. 229-239. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde.

Ritchie, W.C., & Bhatia, T.K. (1996). Second language acquisition: Introduction, foundations, and overview. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, 1-46. San Diego, CA: Academic Press.

Skinner, B.F. (1978). O comportamento verbal como uma variável dependente. In: The Verbal Behavior, 29-52. (Trans. De Maria da Penha Villalobos). São Paulo:Cultrix Editor.

Skinner, B.F. (1957). Verbal Behavior. Englewood Clifs: Prentice Hall

Ziegler, JC, Jacobs, AM, Braun, M. (2001). Identical words are read differently in different languages. *Psychological Science Journal*, 12(5), 379-84.

Anexos

A1
A2
A3

A1

Versão Portuguesa (adaptação a partir das versões Catalã e Inglesa).

(instrumento da fase II do Estudo I)

2.1. versão para crianças.

Dados pessoais:

Masculino ☐ Feminino ☐

Idade _____

Escola _____

Ano em que estás _____

Nacionalidade _____

(Se não nasceste em Portugal) Data de chegada a Portugal _____

Nacionalidade dos pais _____

Língua(s) que falas em casa _____

Secção I

1. A minha vontade para aprender Português para poder falar com Portugueses é:

Pouca _____ Muita.

2. Gosto das pessoas portuguesas :

Pouco _____ Muito.

3. Gosto de línguas estrangeiras :

Pouco _____ Muito.

4. O meu desejo de aprender Português é:

Pouco _____ Muito.

5. Gosto de aprender Português:

Pouco _____ Muito.

6. Gosto do meu professor:

Pouco _____ Muito.

7. A minha vontade de aprender Português para poder ir para a Universidade e ter um bom emprego no futuro é:

Pouca _____ Muita.

8. Gosto da minha turma:

Pouco _____ Muito

9. Sinto-me animado para aprender Português:

Pouca _____ Muita

10. Os meus pais mostram-me que é importante que eu aprenda bem o Português:
 Pouco ____:____:____:____:____:____:____ Muito.

Codificação dos itens da escala

1. motivação (orientação integrativa)
2. atitude (orientação integrativa)
3. motivação (orientação integrativa)
4. motivação (desejo)
5. atitude (atitude face à situação de aprendizagem de L2)
6. atitude (atitude face ao Professor)
7. motivação (orientação instrumental)
8. atitude (atitude face aos pares/turma)
9. motivação (intensidade motivacional)
10. motivação (encorajamento parental)

A2

Secção III

1. Quando estou na escola e/ou na sala de aula, por causa de ter dificuldades com a língua:

1. Fico envergonhado quando tenho de participar/falar nas aulas.

Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

2. Eu sinto sempre (tenho a impressão que) que os outros meninos falam Português melhor do que eu.

Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

3. Fico nervoso e confuso quando estou a falar na aula.

Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

4. Não me concentro nas aulas porque fico muito nervoso.

Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

5. Eu tenho medo que os outros meninos se riam de mim quando falo Português

Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

6. Sinto-me assustado quando penso que terei de ir ao quadro ou falar na aula, em Português.

Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

7. Sinto a boca seca ou as mãos a tremer quando tenho de responder a algo nas aulas.

Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

8. Sinto o coração a bater muito quando tenho de falar ou ir ao quadro nas aulas.

Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

9. Estou sempre a mexer-me no sítio onde estiver.

Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

10. Fico com dores de barriga quando tenho de falar ou responder nas aulas.

Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

11. Sinto-me às vezes muito ansioso, mas sempre fui assim.

Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

Codificação dos itens da escala

1. nervosismo

2. experiência subjectiva

3. nervosismo/confusão cognitiva
4. baixa concentração
5. experiência subjectiva
6. hiperalerta
7. somático
8. somático
9. comportamento
10. somático
11. situacional

A3

Testes da bateria em formato electrónico (esboço)

3.

Ouve muito atentamente as palavras que estão em  e escreve a diferença que existe em cada par de palavras, tal como mostra o exemplo. Apenas podes ouvir UMA VEZ cada .

Exemplo:  (clica aqui) Diferença:

 (clica aqui) Diferença:

 (clica aqui) Diferença:

4. (gravação áudio)

a) Diz letra a letra as seguintes palavras, tal como mostra o exemplo.

Exemplo:  (clica aqui para ouvires o exemplo)

a) passagem

b) bagagem

c) vaso

d) onda

b) Ouvindo com atenção, descobre e escreve as palavras que estão soletradas (ditas letra a letra) em cada .

a) 

b) 



11. (gravação áudio)

a) Lê com atenção e com calma o seguinte texto:

"O hábito da senhora Deolinda era sempre igual. Chegava às três e um quarto da tarde e tomava o seu chá à lareira, fosse Inverno, fosse Verão. Aos pés dela estava sempre o seu amigo de longa data: o Ulisses, gato bonacheirão."

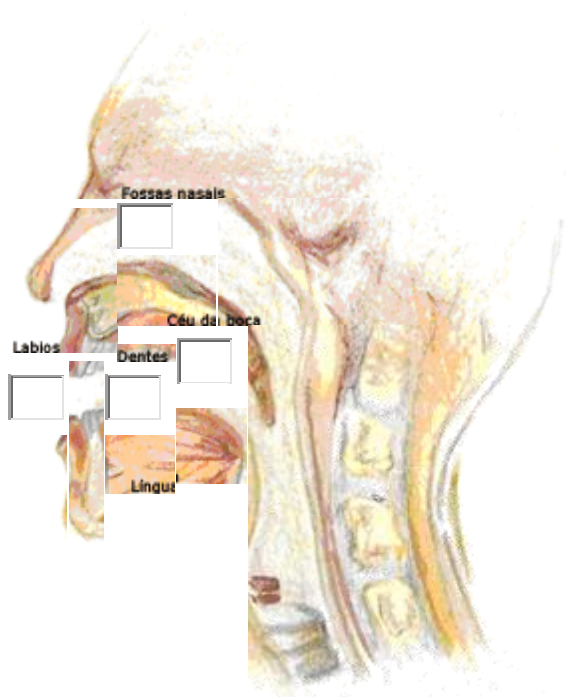
b) Agora vais ouvir a tua própria leitura e ver se tem erros. Se encontrares erros, escreve as palavras que achas que leste mal, nas linhas em baixo, como o exemplo te mostra:

Exemplo: li mal "Deolinda", "gato"...

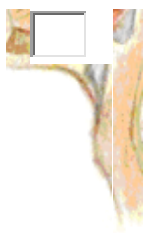
12.

Se as letras morassem em locais diferentes da tua boca, onde achas que elas morariam?

Indica, na imagem que está em baixo, onde deveriam morar as seguintes letras: **/G/ /N/ /R/ /B/ /F/** de acordo com a **FORMA COMO AS DIZES E AS OUVES**, em português.



CONDICIONAMENTO DO COMPORTAMENTO VERBAL DOS APRENDENTES DE LÍNGUA SEGUNDA



Enviar respostas