



**Universidade de
Aveiro
2010**

Departamento de Ciências da Educação

**SANDRA DEOLINDA FACTORES AFECTIVOS E DESEMPENHO
ANDRADE DE BASTOS COGNITIVO NA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA
FIGUEIREDO**



**Universidade de
Aveiro
2010**

Departamento de Ciências da Educação

**SANDRA DEOLINDA FACTORES AFECTIVOS E DESEMPENHO
ANDRADE DE BASTOS COGNITIVO NA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA
FIGUEIREDO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor (Doutoramento em Psicologia), realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Fernandes da Silva, Professor Catedrático do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) e do FSE (Fundo Social Europeu) no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Apoio financeiro do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento 273/94.

Dedico este trabalho

Aos alunos nativos e migrantes
Aos Professores e Educadores
Aos Pais

À minha irmã, Rita.

Aos meus amigos.
Aos meus alunos da ES Oliveira do Bairro (ano lectivo 2004/05).

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Fernandes.

Aos Professores Mercedes Bernaus Queralt, Mailce Mota e José Medeiros.

Às Professoras Elsa Pinhal e Sandra Ramos.

A todos os que aqui referidos de forma genérica (os amigos) são, afinal, companheiros particularmente especiais na minha vida.

O júri

Presidente

Doutora Celeste De Oliveira Alves Coelho, Professora Catedrática da Universidade de Aveiro.

Doutor Manuel Joaquim Da Silva Loureiro, Professor Catedrático da Universidade da Beira Interior.

Doutor Carlos Fernandes Da Silva, Professor Catedrático da Universidade de Aveiro (Orientador).

Doutor Francisco Gomes Esteves, Professor Auxiliar do ISCTE-IUL-Instituto Universitario de Lisboa.

Doutora Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho, Professora Auxiliar do Centro de Competências das Artes e Humanidades - Unidade de Psicologia da Universidade da Madeira.

Doutor António Maria Martins, Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro.

Agradecimentos

Aos amigos e colegas de trabalho, Lénia Carvalhais, Paula Vagos, Sara Monteiro, Graziela Pereira, Rosa Gomes, Isabel Santos, Luísa Santos, Gustavo Vasconcelos, Jorge Oliveira e José Moura, companheiros informais do percurso de trabalho, no laboratório de pesquisa e fora dele, no aspecto mais afectivo, que contribuíram para um trabalho menos solitário, e com momentos mais aprazíveis, indispensáveis ao comum bem-estar num espaço de trabalho motivado.

Ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

A todos os que participaram no estudo, alunos, professores e pais, que permitiram que a investigação se cumprisse. Aos agrupamentos de escolas de Aveiro, Esgueira, Cacia, Eixo, Oliveirinha, São Bernardo, Aradas, Nariz, Quintãs, Oliveira do Bairro e de Vagos; escolas secundárias José Estêvão, Dr. Mário Sacramento, Homem Cristo, Dr. Jaime Magalhães Lima, Oliveira do Bairro, e à Escola Básica e Secundária Bispo Dr. Manuel Ferreira Cabral (Funchal); às escolas básicas e secundárias de Barcelona, Colégio Védruna Angels, Ceip Drassanes e IES Miquel Tarradell; à Universidade de Aveiro (especialmente a colaboração dos departamentos de Ciências da Educação, Didáctica e Tecnologia Educativa, e Departamento de Línguas e Culturas); Ao Centro Infantil Arte e Qualidade de Aveiro; e à associação de Apoio ao Imigrante de São Bernardo (Professora Lyudmila Bila).

A todos os colaboradores do projecto multimédia desenvolvido ao longo do período desta dissertação (“**Aprender Português** é tão fácil! – Português como língua estrangeira”).

A António Neves e Nelson Filipe, colaboradores indispensáveis para a operacionalização do teste electrónico.

Palavras-chave

Motivação, atitudes, ansiedade, estilos de aprendizagem, consciência fonológica, desempenho, cognição, comportamento verbal, período crítico, avaliação, língua segunda.

Resumo

Neste trabalho foram cumpridos dois estudos intencionalmente diferenciados para avaliar factores afectivos e desempenho cognitivo no contexto de comportamento verbal em Língua segunda. No primeiro estudo foram descritos, analisados e discutidos os resultados que confirmam a influência da motivação, ansiedade e estilos de aprendizagem, em condição de aquisição de nova língua e de adaptação à cultura dominante. Essa influência é discutida na relação com variados factores e atendendo à diferenciação do valor de predição de cada um dos factores mencionados. A associação do factor idade ao factor cultural revelou-se a principal fonte diferenciadora das auto-avaliações observadas. No segundo estudo, com a aplicação da bateria de testes em formato electrónico, foi possível averiguar os resultados e discutir as suas implicações ao nível do desempenho dos sujeitos, corroborando e refutando pressupostos teóricos de modelos que versam nesta área de estudo. O desempenho observado tem sérias implicações na reflexão pedagógica e prática escolar, uma vez que, de forma geral, os sujeitos mais novos exibiram um desempenho medíocre quando comparado com a performance muito positiva dos participantes mais velhos, gerando conflito em relação aos pressupostos práticos implicados na teoria do período sensível para desenvolvimento de linguagem. Por outro lado, as duas amostras (nativos e imigrantes) revelam desempenhos muito próximos o que não destaca, como seria de esperar, o grupo nativo que deveria evidenciar vantagem devido ao conhecimento mais elevado relativamente ao léxico e gramática do Português, como Língua Materna. A relação entre motivação favorável, fraco índice de ansiedade linguística, e bom desempenho cognitivo não se revela linear e taxativa e devem ser revistos os princípios de modelos teóricos que advogam a consonância clássica entre determinados factores afectivos (motivação e estilos de aprendizagem) e cognitivos, no contexto da competência e performance verbais. Considerando os materiais desenvolvidos e observando os resultados obtidos, este estudo viabiliza o acesso a uma nova oportunidade de avaliação, em estilo de diagnose, dirigida aos alunos aprendentes de Português Língua Segunda, com experiência migratória.

Key-words

Motivation, attitudes, anxiety, learning styles, phonological awareness, achievement, cognition, verbal behaviour, critical period, assessment, second language.

Abstract

This work was completed two intentionally different studies to assess affective factors and cognitive achievement in the context of verbal behaviour in Second Language. In the first study were described, analysed and discussed the results that confirm the influence of motivation, anxiety, and learning styles, in the condition of new language acquisition and of adaptation to the dominant culture. This influence is discussed in relation to various other factors and to the differentiation of the prediction value of each mentioned factor. The association of age and cultural factors has been the main source of differential self-ratings observed. In the second study, with the battery tests application was possible to verify the results and discuss their implications for the performance of the subjects, corroborating and refusing theoretical assumptions of models from this research area. The performance observed has serious implications at pedagogical reflexion and educative practice, since, in general, the younger participants showed a poor performance compared to the very positive results of older participants, suggesting conflict toward principles of practice type which are involved in the theory of critical period for language development. Moreover, the two samples (native and immigrant) show very similar performances which is not a highlight, as expected, for the competence of native group that should exhibit advantage due to the supposed higher knowledge of lexicon and grammar in Portuguese, as first language. The relationship between positive motivation, lower rate of language anxiety, and positive cognitive performance is not linear and mandatory, and must be reviewed the principles of theoretical models that promote the traditional association between affective (motivation and learning styles) and cognitive factors, in the context of verbal competence and performance. Taking into account the materials developed and regarding the results, this study provides access to a new opportunity for assessment, in diagnosis style, addressed to Portuguese second language learners, with migratory experience.

La *pensée*. Elle est, en effet, l'intellection du mouvement et de l'écoulement, on peut aussi entendre comme l'auxiliaire du mouvement; (...) la *connaissance* exprime essentiellement l'*étude* et l'*examen* de la génération : car examiner et étudier sont une même chose (...); La *sagesse* est la conservation de ce que nous venon d'examiner, la *pensée*. Voici encore la *science*: elle montre l'âme, l'âme de quelque valeur, suivant les choses dans leur mouvement, sans rester en arrière ni courir en avant (...).

Platão, *Cratyle*, p. 93 (L. Méridier, trad. 1969)

Índice

Lista de figuras e tabelas	23
1. INTRODUÇÃO	37
2. TERMINOLOGIAS	41
2.1. Os conceitos de Língua Materna (LM), Língua Estrangeira (LE) e Língua Segunda (L2).	41
2.2. Os Conceitos de Aquisição e Aprendizagem: dimensões da aprendizagem linguística e esclarecimento conceptual.	43
3. ESTUDO I: Factores psicológicos e afectivos preditores de sucesso académico e equilíbrio psicossocial no contexto da aquisição de Língua Segunda.	51
3.1. Introdução	51
3.2. População imigrante: os contextos Português e Catalão.	53
3.3. Abordagem conceptual: revisão teórica	57
3.3.1. Motivação e atitude	57
3.3.2. Ansiedade	62
3.3.3. Estilos de Aprendizagem	67
3.4. Método	73
3.4.1. Quadro de hipóteses.	73
3.4.2. Participantes	76
3.4.2.1. Amostra dos casos (fase I)	76
3.4.2.2. Amostra dos casos (fase II)	78
3.4.2.2.1. Amostra de controlo (fase II)	80
3.4.3. Instrumentos	82
3.4.3.1. Fase I	82
3.4.3.2. Fase II	83
3.4.4. Procedimentos	86
3.4.5. Análise de dados	88
3.5. Resultados	89
3.5.1. Fase I	89
3.5.1.1. Proficiência	90
3.5.1.2. Motivação e Atitudes (AMTB)	92

3.5.1.2.1.	Motivação e atitude face à Língua (AMTB I)	92
3.5.1.2.2.	Ansiedade (AMTB II)	95
3.5.1.2.3.	Atitude face à Situação de Aprendizagem e Professor (AMTB III)	98
3.5.1.2.4.	Outras análises.	99
	Género e as variáveis dependentes	99
	Classe etária e as variáveis dependentes	101
	Relação entre variáveis dependentes	102
	Distribuição dos participantes em função das variáveis	102
3.5.2.	Fase II	103
3.5.2.1.	Proficiência	104
3.5.2.2.	Motivação e Atitudes (AMTB)	108
3.5.2.2.1.	Motivação na aprendizagem de L2 (AMTB I)	108
3.5.2.2.2.	Atitudes face ao Professor, Turma e Comunidade (AMTB II)	109
3.5.2.2.3.	Interesse em LE e Orientação Instrumental (AMTB III)	110
3.5.2.3.	Ansiedade	118
3.5.2.4.	Estilos de Aprendizagem	119
3.5.2.4.1.	Amostra dos casos	119
3.5.2.4.1.1.	Estilo de aprendizagem cinestésico (EA1)	119
3.5.2.4.1.2.	Estilo de aprendizagem auditivo (EA2)	120
3.5.2.4.1.3.	Estilo de aprendizagem visual (EA3)	121
3.5.2.4.2.	Amostra de controlo	124
3.5.2.4.2.1.	Estilo de aprendizagem cinestésico (EA1)	124
3.5.2.4.2.2.	Estilo de aprendizagem auditivo (EA2)	124
3.5.2.4.2.3.	Estilo de aprendizagem visual (EA3)	125
3.5.2.4.3.	Comparação entre as duas amostras	125
3.5.2.4.3.1.	Estilo de aprendizagem cinestésico (EA1)	126
3.5.2.4.3.2.	Estilo de aprendizagem auditivo (EA2)	127
3.5.2.4.3.3.	Estilo de aprendizagem visual (EA3)	127
3.5.2.5.	Distribuição dos participantes em função de variáveis	131

3.6. Discussão de Resultados	132
<i>Auto-avaliação de Proficiência</i>	133
<i>Amostra catalã</i>	133
<i>Amostra portuguesa</i>	135
<i>Auto-avaliação de motivação e atitudes (AMTB)</i>	138
<i>Amostra catalã</i>	138
<i>Amostra portuguesa</i>	148
<i>Comparação entre amostras</i>	153
<i>Auto-avaliação de ansiedade</i>	159
<i>Amostra catalã</i>	159
<i>Amostra portuguesa</i>	161
<i>Auto-avaliação de estilos de aprendizagem</i>	164
<i>Amostra portuguesa – grupo dos casos</i>	164
<i>Amostra portuguesa – grupo de controlo</i>	170
4. ESTUDO II: Avaliação de desempenho e consciência fonológica em contexto de Português Língua Segunda.	
4.1. Introdução	175
4.2. Revisão da Literatura	180
4.2.1. Teorias explicativas do desenvolvimento de primeira e segunda linguagem: quadros generativista e comportamentalista.	180
4.2.1.1. A monitorização de aprendizagem condicionada pelo aspecto afectivo: modelo teórico de Krashen no contexto de Aprendizagem de segunda língua.	198
4.2.2. Transferência e interferência de saber linguístico anterior: modelos teóricos.	202
4.2.3. A hipótese de período sensível na aquisição de linguagem: o factor idade e a maturação cognitiva.	211
4.2.4. Conhecimento e consciência fonológicos: dois conceitos distintos.	231
4.3 Método	
4.3.1 Quadro de hipóteses	242
4.3.2 Participantes	247
4.3.2.1. Amostra dos casos (fase I)	247

4.3.2.2. Amostra de controlo(fase II)	253
4.3.3. Instrumentos	255
4.3.4. Procedimentos	257
4.3.5. Análise dos dados	259
4.4. Resultados	259
4.4.1. Amostra dos casos	259
4.4.1.1. Análise do tempo despendido na resolução dos testes.	261
4.4.1.2. Análise do desempenho dos participantes nos testes da bateria	269
4.4.1.2.1. Desempenho dos grupos determinados por faixa etária	269
4.4.1.2.2. Desempenho dos grupos determinados por género	282
4.4.1.2.3. Desempenho dos grupos determinados por tipo de línguas faladas em casa	282
4.4.1.2.4. Desempenho dos grupos determinados por tipo de línguas maternas	287
4.4.1.2.5. Desempenho dos grupos determinados por tipo de nacionalidades	289
4.4.1.2.6. Desempenho dos grupos determinados por data de chegada	293
4.4.1.2.7. Desempenho dos grupos determinados por apoio escolar em PLNM	295
4.4.1.2.8. Desempenho dos grupos determinados por ano de escolaridade	296
4.4.1.3. Análise de distribuição dos participantes em função das variáveis independentes	303
4.4.2. Amostra de controlo	305
4.4.2.1. Análise do tempo despendido na resolução dos testes	306
4.4.2.2. Análise do desempenho dos participantes nos testes da bateria	310
4.4.2.2.1. Desempenho dos grupos determinados por faixa etária	310
4.4.2.2.2. Desempenho dos grupos determinados por género	319
4.4.3. Comparação entre as amostras: amostra dos casos e amostra de controlo	323
4.4.4. Avaliação dos pontos de corte da bateria de testes	347

4.5. Discussão de Resultados	351
Amostra dos casos	353
<i>Tempo de resposta</i>	353
<i>Desempenho determinado pela idade</i>	358
<i>Teste de ordenação alfabética</i>	361
<i>Teste de identificação de pares mínimos</i>	366
<i>Teste de leitura e segmentação fonémica (soletração)</i>	367
<i>Teste de julgamento de aliteração</i>	371
<i>Teste de julgamento de rima</i>	374
<i>Teste de divisão silábica</i>	375
<i>Teste de audição dicótica</i>	379
<i>Desempenho determinado pelo género</i>	383
<i>Teste de percepção do perfil articulatório de fones</i>	388
<i>Teste de Leitura: a questão do sotaque e o padrão fonético nativo</i>	395
<i>Desempenho determinado pelo tipo de locutores</i>	399
<i>Desempenho determinado pela nacionalidade</i>	401
<i>Desempenho determinado pela data de chegada</i>	402
<i>Desempenho determinado pelo apoio</i>	403
<i>Desempenho determinado pelo ano de escolaridade</i>	406
<i>Amostra de controlo</i>	406
<i>Tempo de resposta</i>	406
<i>Teste de identificação de sons e de fonema inicial: o factor idade</i>	407
<i>O período sensível e desempenho de aprendentes jovens</i>	409
<i>Teste de julgamento de aliteração</i>	410
<i>Teste de contagem de palavras</i>	411
<i>Teste de consciência sintáctica</i>	415
<i>Comparação do desempenho das amostras</i>	416
<i>Tempo de resposta e desempenho diferenciado</i>	419
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	422
5.1. Limitações do estudo e sugestões para futura investigação	441
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	449
7. ANEXOS	

Lista de figuras e de tabelas

Figuras

Figura n.º 1. Médias de “Proficiência” dos grupos determinados por nacionalidade, em Catalão Língua Segunda (L2).

Figura n.º 2. Médias de “Proficiência” dos grupos determinados por classe etária, em Catalão L2.

Figura n.º 3. Médias de “Motivação e atitude face à Língua” (Factor I) em Catalão L2, considerando a variável “Nacionalidade do pai”.

Figura n.º 4. Médias de “Motivação e atitude face à Língua” (Factor I) em Catalão L2, considerando a variável “Nacionalidade da mãe”.

Figura n.º 5. Médias de “Motivação e atitude face à Língua” (Factor I) em Catalão L2, considerando a variável “Classe etária”.

Figura n.º 6. Médias de “Ansiedade” em Catalão L2, considerando a variável “Nacionalidade do sujeito”.

Figura n.º 7. Médias de “Ansiedade” em Catalão L2, considerando a variável “Línguas faladas em casa”.

Figura n.º 8. Médias de “Ansiedade” em Catalão L2, considerando a variável “Classe etária”.

Figura n.º 9. Médias de “Atitude face à Situação de Aprendizagem e Professor” considerando a variável “Línguas faladas em casa”.

Figura n.º 10. Médias de “Proficiência” em Português L2, de acordo com as variáveis “Línguas faladas em casa” (tipos de locutores) e “Classe etária”.

Figura n.º 11. Médias de “AMTB total” (Motivação e atitudes) e “Proficiência” considerando as duas amostras dos casos.

Figura n.º 12: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de participantes (determinados por classe etária).

Figura n.º 13: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de participantes (determinados por tipologia de línguas faladas em casa).

Figura n.º 14: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de participantes (determinados por nacionalidade).

Figura n.º 15: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de locutores (determinados por tipologia de línguas maternas).

Figura n.º 16: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de participantes (determinados pela frequência/não frequência nas aulas de apoio de PLN(M)).

Figura n.º 17: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de participantes (determinados por género).

Figura n.º 18. Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de específicos testes da bateria pelos grupos de participantes da amostra de controlo (determinados por idade).

Figura n.º 19. Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de específicos testes da bateria pelos grupos de participantes das duas amostras.

Tabelas

Tabela n.º 1. Amostra Catalã: grupos determinados por nacionalidade.

Tabela n.º 2. Amostra Catalã: grupos determinados por locutores (de acordo com os tipos de línguas faladas).

Tabela n.º 3. Amostra catalã: grupos determinados por idades.

Tabela n.º 4 Análise de frequências (Amostra Portuguesa): grupos determinados por nacionalidade.

Tabela n.º 5. Amostra Portuguesa: grupos determinados por locutores (de acordo com os tipos de línguas faladas- critério de definição com base nos grupos de famílias de línguas).

Tabela n.º 6. Amostra Portuguesa: grupos determinados por idades.

Tabela n.º 7. Amostra de Controlo - fase II: grupos determinados por classe etária.

Tabela n.º 8. Amostra de Controlo - fase II: grupos determinados por género.

Tabela n.º 9. Amostra de Controlo - fase II: grupos determinados por ano de escolaridade.

Tabelas n.º 10 e 11. Análise (teste *t*) da relação da variável independente “Género” com as categorias das variáveis dependentes “Proficiência”, “Motivação e atitude face à Língua”, “Ansiedade”, e “Atitude face à situação de Aprendizagem e Professor”.

Tabela n.º 12 e 13. Análise (teste *t*) da relação da variável “Classe etária” com as categorias das variáveis dependentes “Proficiência”, “Motivação e atitude face à Língua”, “Ansiedade”, “Atitude face à situação de Aprendizagem e Professor”.

Tabela n.º 14. Médias de “Proficiência” considerando os grupos de amostra: Catalão e Português.

Tabela n.º 15. Médias de “Proficiência” de acordo com a variável “Nacionalidade” (Europa e África), considerando os dois grupos de amostra.

Tabela n.º 16. Médias de “AMTB II” (Atitudes face ao Professor, Turma e Comunidade) de acordo com a variável “Línguas faladas em casa”.

Tabelas n.º 17 e 18. Avaliação (teste *t*) de “AMTB I” (Motivação na Aprendizagem de L2) de acordo com a variável “Género”.

Tabelas n.º 19 e 20. Avaliação (teste *t*) de “AMTB total” (Motivação e atitudes) e “Proficiência considerando o grupo de adolescentes das duas amostras dos casos.

Tabelas n.º 21 e 22. Avaliação (teste *t*) de “AMTB total” e “Proficiência” considerando o grupo feminino das duas amostras dos casos.

Tabela n.º 23 e 24. Médias (teste *t*) de “AMTB total” e “Proficiência” considerando o grupo masculino das duas amostras dos casos.

Tabela n.º 25 e 26. Médias de “AMTB total” e “Proficiência” (teste *t*) considerando o grupo de sujeitos oriundos do continente Europeu (“Nacionalidade”) das duas amostras dos casos.

Tabela n.º 27 e 28. Médias de “AMTB total” e “Proficiência” (teste *t*) considerando o grupo de sujeitos oriundos do continente Africano (“Nacionalidade”) das duas amostras dos casos.

Tabelas n.º 29 e 30. Médias de “AMTB total” e “Proficiência” (teste *t*) considerando o grupo de locutores de chinês das duas amostras dos casos.

Tabelas n.º 31 e 32. Médias de “AMTB total” e “Proficiência” (teste *t*) considerando o grupo de progenitoras oriundas do continente asiático, das duas amostras dos casos.

Tabela n.º 33. Médias de “Ansiedade” (teste *t*) considerando os grupos determinados por género da amostra portuguesa.

Tabelas n.º 34 e 35. Médias (MANOVA) de “Estilos de Aprendizagem” (factor I) considerando os grupos etários da amostra portuguesa.

Tabela n.º 36. Médias (MANOVA) de “Estilos de Aprendizagem” (factor II) considerando “Nacionalidade da mãe” da amostra portuguesa.

Tabelas n.º 37 e 38. Médias (teste *t*) de “Estilos de Aprendizagem” (factor I) considerando os grupos de género da amostra portuguesa.

Tabela n.º 39. Análise de correlações dos factores “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II, III) com “Ansiedade”.

Tabela n.º 40. Análise de correlações dos factores de “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II, III) com os factores de “AMTB” (factores I, II, III).

Tabelas n.º 41 e 42: Médias (MANOVA) dos factores 1, 2 e 3 da escala de “Estilos de Aprendizagem” de acordo com os grupos etários da amostra de controlo.

Tabela n.º 43. Comparação (teste *t*) dos “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II e III) dos participantes da amostra de controlo e da amostra dos casos.

Tabelas n.º 44 e 45. Comparação (teste *t*) dos “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II e III) das crianças da amostra de controlo e da amostra dos casos.

Tabelas n.º 46 e 47. Comparação dos “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II e III) dos adolescentes da amostra de controlo e da amostra de casos.

Tabelas n.º 48 e 49. Comparação dos Estilos de Aprendizagem (factores I, II e III) dos sujeitos do sexo masculino da amostra de controlo e da amostra de casos.

Tabelas n.º 50 e 51. Comparação dos “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II e III) dos sujeitos do sexo feminino da amostra de controlo e da amostra de casos.

Tabelas n.º 52 e 53. Grupo de crianças da amostra dos casos.

Tabelas n.º 54 e 55. Grupo de adolescentes da amostra dos casos.

Tabelas n.º 56 e 57. Grupo de adultos da amostra dos casos.

Tabela n.º 58. Grupos masculino e feminino da amostra dos casos.

Tabela n.º 59. Amostra dos casos determinada por seis grupos etários.

Tabela n.º 60. Amostra dos casos determinada por tipos de nacionalidade (determinada por continentes de origem).

Tabela n.º 61. Grupos de locutores determinados pelo tipo de línguas maternas (famílias de línguas).

Tabela n.º 62. Grupos de locutores determinados pelo tipo de línguas faladas em casa (além da língua materna).

Tabela n.º 63. Grupos determinados pela data de chegada a Portugal (anos lectivos).

Tabela n.º 64. Sujeitos com e sem apoio à aprendizagem de Português Língua não Materna (PLNM) na escola que frequentam.

Tabela n.º 65. Sujeitos distribuídos de acordo com ano de escolaridade.

Tabelas n.º 66 e 67. Grupo de crianças da amostra de controlo.

Tabelas n.º 68 e 69. Grupo de adolescentes da amostra de controlo.

Tabelas n.º 70 e 71. Grupo de adultos da amostra de controlo.

Tabela n.º 72. Grupos de género da amostra de controlo.

Tabela n.º 73. Amostra de controlo determinada por seis grupos etários.

Tabela n.º 74. Amostra de controlo determinada por ano de escolaridade.

Tabela n.º 75. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de organização de lista de palavras por ordem alfabética (teste 1 da Bateria).

Tabela n.º 76. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de Identificação de Pares mínimos (teste 3) e grupos etários.

Tabela n.º 77. Distribuição dos grupos etários (determinados por três classes) de acordo com o seu desempenho no teste de leitura de lista de palavras (teste 4 a).

Tabela n.º 78. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de Identificação de aliteração vocálica (teste 6).

Tabela n.º 79. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de Identificação de rima (teste 7b).

Tabela n.º 80. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de Identificação e Divisão Silábica (teste 7c).

Tabela n.º 81. Distribuição dos grupos etários (determinados por três classes) de acordo com o seu desempenho no teste de identificação de sequências ouvidas no canal auditivo esquerdo (OE).

Tabela n.º 82. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de audição dicótica - conversão (teste 8).

Tabela n.º 83. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de audição dicótica - identificação de número de registos (teste 8).

Tabela n.º 84. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste Leitura - detecção de sotaque (11) e grupos etários.

Tabela n.º 85. Distribuição dos grupos de género de acordo com o seu desempenho no teste de Identificação de rima (teste 7b).

Tabela n.º 86. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de organização de lista de palavras de acordo com ordem alfabética (teste 1).

Tabela n.º 87. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de soletração (teste 4a).

Tabela n.º 88. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de audição dicótica - Registos de assimilações (teste 8).

Tabela n.º 89. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de Leitura. Sotaque na leitura (teste 11) e grupos de locutores.

Tabela n.º 90. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de ordenação alfabética (teste 1).

Tabela n.º 91. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de Contagem de palavras na primeira frase do enunciado (teste 10).

Tabela n.º 92. Distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com o seu desempenho no teste de Ordenação Alfabética (teste 1).

Tabela n.º 93. Distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com o seu desempenho no teste de audição dicótica- Identificação de palavras dispostas no canal auditivo direito (teste 8).

Tabela n.º 94. Distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com o seu desempenho no teste de audição dicótica- Conversão (teste 8).

Tabela n.º 95. Desempenho dos sujeitos no teste de Soletração (teste 4a) de acordo com a data de chegada.

Tabela n.º 96. Desempenho dos sujeitos no teste de Leitura (teste 4b) de acordo com a data de chegada.

Tabela n.º 97. Desempenho dos sujeitos no teste de Leitura (presença de sotaque - teste 11) de acordo com a data de chegada.

Tabela n.º 98. Desempenho dos grupos determinados por ano escolar de acordo com o desempenho no teste de Ordenação Alfabética.

Tabela n.º 99. Desempenho dos grupos determinados por ano escolar de acordo com o desempenho no teste de Identificação de Pares Mínimos.

Tabela n.º 100. Desempenho dos grupos determinados por ano escolar de acordo com o desempenho no teste de audição dicótica (Identificação de palavras/pseudopalavras ouvidas no canal auditivo esquerdo- identificação parcial).

Tabela n.º 101. Teste de audição dicótica- Conversão (tarefa 8) e desempenho dos grupos de sujeitos determinados por ano de escolaridade.

Tabela n.º 102. Sotaque na leitura (tarefa 11) e desempenho dos grupos de sujeitos determinados por ano de escolaridade.

Tabela n.º 103 Desempenho dos grupos etários no teste de identificação de sequência de sons (teste 2).

Tabela n.º 104. Desempenho dos grupos etários no teste de identificação de aliteração (consonântica - teste 6).

Tabela n.º 105. Desempenho dos grupos etários no teste de Identificação de fonema inicial (teste 7).

Tabela n.º 106. Desempenho dos grupos etários no teste de Identificação Erro OE (teste 8).

Tabela n.º 107. Desempenho dos grupos etários no teste de identificação OD (teste 8).

Tabela n.º 108. Desempenho dos grupos etários no teste de audição dicótica - registo de assimilações (teste 8).

Tabela n.º 109. Desempenho dos grupos etários no teste de Contagem de palavra (1) (teste10).

Tabela n.º 110. Desempenho dos grupos etários no teste de Contagem de palavra (2) (teste 10).

Tabela n.º 111. Desempenho dos grupos etários no teste de *Percepção do perfil articulatório* de sons (teste 12).

Tabela n.º 112. Desempenho dos grupos de género no teste de identificação de pares mínimos (teste 3).

Tabela n.º 113. Desempenho dos grupos de género no teste de Contagem de palavra (1) (tarefa 11).

Tabela n.º 114. Desempenho dos grupos de género no teste de Contagem de palavra (2) (tarefa 11).

Tabela n.º 115. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Ordenação Alfabética (teste 1).

Tabela n.º 116. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação de pares mínimos.

Tabela n.º 117. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Reconstrução fonémica (teste 4b.).

Tabelas n.º 118 e 119. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação de aliteração consonântica (teste 6- 1ª tabela: versão com resposta correcta/incorrecta; 2ª tabela: versão com as diferentes respostas: totalmente correcta (3) e parcialmente correcta (1,2)).

Tabela n.º 120. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação de Rima (tarefa 7ª).

Tabelas n.º 121. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Divisão Silábica (teste 7).

Tabela n.º 122. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação Erro OE (teste 8).

Tabela n.º 123. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação OD (teste 8).

Tabela n.º 124. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação de léxico (teste 9).

Tabela n.º 125. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de “Contagem de Palavra (1)” (teste 10).

Tabelas n.º 126 e 127. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de “Consciência Sintáctica 1 e 2” (teste 10).

Tabela n.º 128. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Ordenação alfabética” (teste 1).

Tabela n.º 129. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Ordenação alfabética” (teste 1).

Tabela n.º 130. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Reconstrução fonémica” (teste 4).

Tabela n.º 131. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Reconstrução fonémica” (teste 4).

Tabela n.º 132. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Identificação de aliteração” (teste 6).

Tabela n.º 133. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Identificação de aliteração” (teste 6).

Tabela n.º 134. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Identificação de rima” (teste 7a).

Tabela n.º 135. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Identificação de sílaba” (teste 7c).

Tabela n.º 136. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Identificação de sílaba” (teste 7c).

Tabela n.º 137. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Identificação de sílaba” (teste 7c).

Tabela n.º 138. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Identificação OD” (teste 8 – audição dicótica).

Tabela n.º 139. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Identificação OD” (teste 8 – audição dicótica).

Tabela n.º 140. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Identificação de léxico” (teste 9).

Tabela n.º 141. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Identificação de léxico” (teste 9).

Tabela n.º 142. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Identificação de léxico” (teste 9).

Tabela n.º 143. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Contagem de palavras” (teste 10 a.1.).

Tabela n.º 144. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Consciência sintáctica” (teste 10 b.1.).

Tabela n.º 145. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Consciência sintáctica” (teste 10 b.1.).

Tabela n.º 146. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Consciência sintáctica” (teste 10. b.2.).

Tabela n.º 147. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Consciência sintáctica” (teste 10. b.2.).

Tabela n.º 148. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Percepção do perfil articulatorio dos sons” (teste 12).

Tabela n.º 149. Desempenho do grupo feminino das duas amostras no teste de “Reconstrução fonémica” (teste 4b.).

Tabela n.º 150. Desempenho do grupo feminino das duas amostras no teste de “Contagem de palavras” (teste 10 a.).

Tabela n.º 151. Desempenho do grupo masculino das duas amostras no teste de “Grafema E” (teste 5 a.).

Tabela n.º 152. Desempenho do grupo masculino das duas amostras no teste de “Identificação OE_ Erro” (teste 8 – audição dicótica).

Tabela n.º 153. Nota total no teste, Média, Desvio-Padrão e ponto de corte,

Tabela n.º 154. Pontos de corte, de acordo com os percentis, no teste sem audição dicótica: amostra dos casos.

Tabela n.º 155. Pontuações obtidas (nota global) pelos sujeitos da amostra dos casos.

Tabela n.º 156. Pontos de corte, de acordo com os percentis, no teste sem audição dicótica: amostra de controlo.

Tabela n.º 157. Pontuações obtidas (nota global) pelos sujeitos da amostra de controlo.

Tabelas n.º 158 e 159. Pontos de corte (percentis) no teste de audição dicótica: amostra de controlo.

Tabelas n.º 160 e 161. Pontos de corte (percentis) no teste de audição dicótica: amostra dos casos.

ANEXOS

Anexo 1. Bateria de Avaliação de Aspectos Motivacionais, Afectivos e de Aprendizagem (~~BAMA~~) - Versão Catalã (original) do mini AMTB (Attituds and Motivational Tests Battery)

Anexo 2. Versão Portuguesa (adaptação) do MINI AMTB (Attituds and Motivational Tests Battery)

2.1. versão para crianças.

2.2. versão para adolescentes/adultos

2.3. versão para sujeitos nativos e monolingues da escala de avaliação de Estilos de Aprendizagem (adaptação)

2.3.1. Learning Style Inventory (versão original)

2.3.2. Estilos de Aprendizaje 2 (versão original)

Anexo 3. Versão em Alemão (adaptação) do mini AMTB (Attituds and Motivational Tests Battery)

Anexo 4. Versão em Inglês (original) do AMTB (Attituds and Motivational Tests Battery)

4.1. versão do AMTB manual

4.2. versão do MINI-AMTB

Anexo 5. Codificação dos itens da bateria de escalas

Anexo 6. Bateria de testes de avaliação de desempenho em Português Língua Segunda - versão I (Português) e versão II (Inglês) (em suporte electrónico e em papel).

6.1. manual do teste

6.2. versão do teste em Português

6.3. versão do teste em Inglês

6.4. versão do teste resolvido.

Anexo 7. Glossário

Anexo 8. Tabelas e figuras

Figuras

Figura n.º 1. Identificação e representatividade de nacionalidades na amostra catalã.

Figura n.º 2. Identificação e representatividade de línguas faladas pela amostra catalã.

Figura n.º 3. Tempo de permanência (em anos), considerando o grupo de sujeitos não nascido na região de Catalunha.

Figura n.º 4. Tempo de permanência (em anos), considerando o grupo de sujeitos não nascido em Portugal.

Figura n.º 5. Excerto da matriz dos Níveis Comuns de Referência (escala global) do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

Tabelas

Tabela n.º 1. Identificação dos países de origem e das línguas maternas da amostra portuguesa.

Tabela n.º 2. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra dos casos (determinados por classe etária) nos doze testes da bateria.

Tabela n.º 3. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra de casos (determinados por línguas faladas em casa) nos doze testes da bateria.

Tabela n.º 4. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra de casos (determinados por nacionalidade) nos doze testes da bateria.

Tabela n.º 5. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra de casos (determinados por tipo de língua materna) nos doze testes da bateria.

Tabela n.º 6. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra de casos (determinados por apoio) nos doze testes da bateria.

Tabela n.º 7. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra de controlo (determinados por classe etária) nos doze testes da bateria.

Tabelas n.º 8 e 9. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes das duas amostras (grupo 1- amostra dos casos; grupo 2- amostra de controlo) nos doze testes da bateria.

Tabelas n.º 10 e 11. Alfa de Cronbach considerando apenas o desempenho de sujeitos do género masculino.

Tabelas n.º 12 e 13. Alfa de Cronbach considerando apenas o desempenho de sujeitos do grupo americano.

Tabelas n.º 14 e 15. Alfa de Cronbach considerando apenas o desempenho de sujeitos locutores de línguas (maternas) indo-europeias românicas.

Tabelas n.º 16 e 17. Alfa de Cronbach considerando apenas o desempenho de sujeitos locutores de línguas (faladas em casa) indo-europeias românicas.

Tabelas n.º 18 e 19. Alfa de Cronbach considerando apenas o desempenho de sujeitos com entrada em Portugal no intervalo 2006-2007.

Tabela n.º 20. Médias do item 2 de AMTB considerando a idade (em anos) dos sujeitos da amostra catalã.

Tabelas n.º 21 e 22. Distribuição do tempo médio despendido na resolução dos testes da bateria pelos grupos de participantes (determinados por género).

Tabela n.º 23. Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com a variável “Nacionalidade” (classificada de acordo com continentes de origem).

Tabela n.º 24. Análise da distribuição dos locutores (sob a variável “Línguas faladas em casa”) de acordo com “Nacionalidade” (classificada de acordo com continentes de origem).

Tabela n.º 25. Análise da distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com os grupos etários.

Tabela n.º 26. Análise da distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com os grupos de locutores (Línguas faladas em casa).

Tabela n.º 27. Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com os grupos de locutores (Línguas faladas em casa).

Tabela n.º 28 . Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de soletração (teste 4a) - lista pormenorizada do número de palavras soletradas.

Tabela n.º 29 . Distribuição dos grupos de amostra de acordo com o seu desempenho no teste de divisão silábica (teste 7 c) - versão com as diferentes respostas observadas: totalmente correcta (4) e parcialmente correcta (1,2,3).

Tabela n.º 30. Nota total no teste, Média, Desvio-Padrão e ponto de corte, considerando a resolução dos testes da bateria por crianças (7-12 anos).

Tabela n.º 31. Nota total no teste, Média, Desvio-Padrão e ponto de corte, considerando a resolução dos testes da bateria por adolescentes (13-17 anos).

Tabela n.º 32. Nota total no teste, Média, Desvio-Padrão e ponto de corte, considerando a resolução dos testes da bateria por adultos (18-30 anos).

Tabela n.º 33. Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com os diferentes grupos de locutores (Línguas faladas em casa).

Tabela n.º 34. Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com os diferentes grupos determinados por escolaridade.

Tabela n.º 35. Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com a data de chegada a Portugal (intervalos de tempo de acordo com anos lectivos).

Tabela n.º 36. Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com o apoio escolar no âmbito de Português Língua não Materna.

Tabela n.º 37. Análise da distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com os diferentes tipos de grupos de locutores (Línguas faladas em casa).

Tabela n.º 38. Análise da distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com os diferentes tipos de grupos de locutores (Língua Materna).

Tabela n.º 39. Análise da distribuição dos grupos de locutores de acordo com Língua Materna e Línguas faladas em casa.

Tabela n.º 40. Análise da distribuição dos grupos de escolaridade de acordo com os diferentes tipos de nacionalidades.

Tabela n.º 41. Análise da distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com a data de chegada.

Tabela n.º 42. Análise da distribuição dos sujeitos e respectivas datas de chegada de acordo com ano de escolaridade (grupos determinados por ciclos).

Tabela n.º 43. Análise da distribuição dos alunos com e sem apoio de acordo com os grupos de anos de escolaridade.

Tabela n.º 43. Análise da distribuição dos alunos com e sem apoio de acordo com os grupos de anos de escolaridade.

Tabela n.º 44. Fórmula de mensuração dos Pontos de Corte.

Tabelas n.º 44-48 . Nota total no teste, Média, Desvio-Padrão e ponto de corte, considerando a resolução dos testes da bateria por grupos diferenciados por ano de escolaridade (7-12 anos).

Anexo 9. Procedimentos da investigação

9.1. – 9.9. Requerimentos

9.10. - 9.11. Consentimentos

9.12. -9.13. Requerimento (Estudo I, Fase I) e Agradecimentos.

Anexo 10. Outros questionários.

Anexo 11. Exemplo do programa multimédia “**Aprender Português** é tão fácil!-Português como língua estrangeira”.

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação encontra-se integrada, do ponto de vista teórico e empírico, no quadro científico da investigação na área do desenvolvimento da linguagem, mais especificamente na vertente da aquisição/aprendizagem de Língua Segunda. Os estudos que vêm sendo desenvolvidos em torno deste tema e de outros igualmente particulares como o bilinguismo ou monolingüismo apresentam-se com objectos de estudo que vão desde a análise dos perfis das línguas (o aspecto mais linguístico e descritivo dos códigos) até aos aspectos neuropsicológicos envolvidos neste tipo de aprendizagem – a relação entre a dinâmica estrutural do encéfalo e o comportamento verbal, em situação normal e patológica. A esfera na qual se desenrolam os estudos nesta área apresenta grande número de dimensões devido ao facto de não se investigar apenas sobre a linguagem, mas sobre, e essencialmente, comportamento verbal, equacionando vários factores psicológicos e linguísticos, individuais ou não, que se descobrem na relação entre ser humano e códigos de comunicação.

Contudo não se conhecem estudos em que se confrontem diversos aspectos observáveis num mesmo conjunto de aprendentes com perfil similar: as aptidões e performance (sob a premissa canónica da predisposição neurobiológica para a aprendizagem de línguas), motivação (e atitudes), ansiedade e estilos de aprendizagem. Observando as tendências teóricas e empíricas de literatura anterior, verificámos que o tema é abordado em duas linhas distintas, independentemente da disciplina que é envolvida: por um lado, a avaliação do aspecto psicológico e afectivo, por outro lado, a avaliação do aspecto cognitivo. Este estudo foi desenvolvido com base numa premissa que defende a perspectiva holística apenas na qual deve ser entendida a realidade do processamento/dificuldades de aprendizagem de linguagem segunda, ou seja, envolvendo no mesmo trabalho científico, as duas vertentes.

A capacidade de linguagem concretiza-se porque, por um lado, existe um sistema de princípios e condições (Chomsky, 1975) que, por si só, são considerados os elementos universais inerentes a todas as línguas humanas, suportados pela necessidade biológica, mas que apenas é concretizável pela relação dinâmica de eventos que constituem o contexto do sujeito. Neste contexto, esses eventos não são apenas as estruturas cerebrais (o biológico), mas todos os elementos que geram um conjunto de estímulos a ser discriminados e a que apelidamos de meio ambiente; por outro lado, pressupõe-se um sistema de princípios e valores de natureza psicológica, social e afectiva que se verifica na situação de performance.

Quando nos propomos a avaliar a influência de factores psicológicos, referimo-nos particularmente a factores (de ordem motivacional, afectiva e de aprendizagem, sendo difícil atribuir a cada uma destas “categorias” os aspectos aqui avaliados) associados especificamente à aprendizagem de Língua Segunda. 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.

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. Desempenho cognitivo aborda, portanto, mais do que a competência linguística do sujeito (ver Gynan, s.d.), no sentido preferido por Chomsky (1975). Este diferenciava não só competência de performance, como também competência linguística de competência cognitiva, como faculdades separadas (posição aversa para o connexionismo, ver pág. 198, Estudo II). O desempenho cognitivo aqui, então, refere-se ao conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e capacidade de avaliação por parte do sujeito (taxonomia de Bloom, citada por Gynan, s.d.). Os últimos três níveis cognitivos (considerando o caso específico de aprendizagem verbal) são os mais elevados, assim considerados pelo autor.

Após uma breve revisão teórica é fácil perceber que há três tipos de “posições” gerais na explicação das diferenças no processo de aprendizagem de nova linguagem: os que entendem essas diferenças à luz exclusiva da predisposição neurobiológica do infante e do adulto, de forma taxativa impondo um padrão de ordem de etapas de desenvolvimento e de fossilização de funções; os que ultrapassam essa perspectiva biológica e acreditam que essas diferenças apenas existem dependentes do treino e investimento dos aprendentes, aplicado no desenvolvimento de competências próprias; e os que justificam essas diferenças como resultantes das características psicológicas e afectivas reveladas pelos sujeitos, secundando o factor cognitivo.

A população que aqui abordamos (amostra dos casos) apresenta dois pólos cruciais que, por sua vez, pressupõem duas importantes aprendizagens. Por um lado, o sujeito exhibe experiência de migração o que adultera o sentido de si e do outro, implicando a aprendizagem enquanto ser social; por outro lado esse mesmo indivíduo é aprendente de uma Língua Segunda, subentendendo uma outra nova aprendizagem, e implicitamente desenvolve comportamentos novos (Skinner, 1978) e, assim, novas estratégias cognitivas que demandam o equilíbrio entre mecanismos automáticos e de controlo.

A análise do comportamento verbal, não só linguagem, é extremamente útil (Botomé & Souza, 1974) para iniciar, por sua vez, a própria análise do comportamento humano, que se define, de forma geral, pelas faculdades de cognição, pensamento e linguagem. A linguagem, por sua vez, é uma função que só é possível na articulação com outras funções tais como atenção, memória, audição e visão. Dessa articulação gera-se o processo linguístico que envolve fonética, fonologia, semântica e sintaxe (Pereira, Reis & Magalhães, 2003).

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, num primeiro momento conduzimos uma investigação, em perspectiva de comparação, de modo a analisar o nível de consciencialização (auto-avaliação) de

aptidões (proficiência oral, compreensão oral, escrita e compreensão escrita) e de aspectos afectivos e psicológicos, por parte de crianças e adolescentes com experiência migratória, em semelhantes condições, embora com perfis distintos, intencionalmente, quanto às línguas maternas e nacionalidades. O instrumento preparado para o efeito integra um conjunto de escalas que procura avaliar vários factores que estão entre eles correlacionados na situação de aprendizagem e comunicação (aliás frequentemente neste estudo estamos a avaliar aspectos relacionados com a aprendizagem de comunicar em língua segunda, de forma mais particular em relação à aprendizagem geral da língua segunda) em língua segunda: motivação e atitudes, ansiedade e estilos de aprendizagem.

Num segundo estudo, foi nosso objectivo avaliar competências ao nível de descodificação e codificação de mensagem em Português Língua Segunda (neste caso centramo-nos menos no aspecto da comunicação em L2, que é exacerbado no estudo I), avaliando e procurando justificar as diferenças cognitivas (comportamentais portanto, supondo a relação de eventos privados e externos que operam para a efectivação de “competência”) entre indivíduos, crianças, adolescentes e adultos, locutores activos de outras línguas maternas que não o Português. Deste modo, foi elaborada, em formato electrónico, uma bateria de testes concebida a pensar na avaliação de diferentes tipos de reflexão e resolução num mesmo contexto e que permita testar um quadro de hipóteses que será devidamente descrito. Serão oportunamente esclarecidos todos os conceitos que merecem atenção nesta área de investigação, ao longo do corpus da dissertação, e também, em secção separada, contudo relacionada, a qual denominaremos de “glossário” (anexo 7).

A elaboração destes dois instrumentos (bateria de testes e bateria de escalas) implicou, portanto, uma atenta revisão teórica e metodológica para conceptualização do estudo e construção dos referidos materiais, procurando atender ao que constitui a sentença-tese deste conjunto de trabalhos e que poderemos, de forma sucinta, expôr da seguinte forma:

É importante científica e, sobretudo, do ponto de vista social (pedagógico e científico, especificamente), produzir conhecimento e sugerir soluções que possibilitem responder ao principal problema, assim generalizado, da investigação: Como identificar e, assim, desenvolver métodos de prevenção dirigidos à superação de dificuldades de aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos aprendentes de L2, em contexto escolar, tendo em conta a premissa (hipótese) do diferente desempenho (a nível mais elevado de

“competência”) cognitivo e da predisposição psicossocial e, assim, do comportamento verbal que evidenciam, devido a factores de ordem psicológica, cognitiva e linguística?

2. TERMINOLOGIAS

2.1. Os conceitos de Língua Materna (LM), Língua Estrangeira (LE) e Língua Segunda (L2).

Primeiramente proceder-se-á ao esclarecimento de conceitos tais como Língua Segunda (L2), Língua Estrangeira (LE) e Língua Materna (L1; LM). Estes são frequentemente referidos ao longo da dissertação e revela-se necessário ajuizar, embora de forma breve, sobre o sentido de cada um deles.

A distinção entre estes termos obedece prioritariamente a um critério de ordem sociopolítica. Língua Materna (LM) diz respeito à primeira língua que o sujeito nativo adquire e que é a língua oficial do espaço onde opera. Durante o período de desenvolvimento de Língua Materna ⁽¹⁾, o sujeito pode aprender mais do que uma língua em simultâneo, resultando em bilinguismo (simultâneo). Após o período de aquisição de língua materna, se ocorrer a aprendizagem de uma segunda língua, o indivíduo encontrar-se-á em fase de desenvolvimento de linguagem segunda, podendo concretizar o bilinguismo, mas denominado sequencial ⁽²⁾ (Lamendella, 1969).

Quando utilizamos o termo “linguagem segunda” não é sinónimo de “Língua Segunda”, na medida em que o primeiro abrange não só o desenvolvimento de um código, como também a co-activação com o código materno, transformando-se numa só

¹ Língua Materna diz respeito ao código que o sujeito adquire desde o nascimento, sendo que a aquisição poderá ser bilingue (domínio proficiente de duas línguas) ou multilingue (domínio proficiente de mais do que uma/duas línguas), constituindo a linguagem materna do sujeito. Esse período de aquisição de Língua Materna ocorre, normativamente, no tempo mais favorável para a assimilação verbal - “período crítico” (ver secção 4.2.3., Estudo II) – e que vai desde o nascimento até, não delimitado tacitamente, ao início do período da puberdade (11/12 anos de idade).

² Bilinguismo Sequencial” refere-se à aprendizagem de uma língua após a materna, em idades diferentes, sendo que, portanto, as condições em que a segunda língua (L2) é aprendida são diferentes e consideradas menos favoráveis pois ocorre após o início da puberdade (o referido período crítico na nota n.º 1).

linguagem. O segundo termo refere-se explicitamente ao código e não às suas relações com a primeira língua do sujeito e com todos os elementos que isso implica (sociais) e que compõem essa “linguagem”. O mesmo se aplica à nomenclatura de “linguagem materna”, sendo que a aquisição de mais do que uma língua, no período de aquisição (ver secção 2.2.), constitui a linguagem única do sujeito, veiculada por mais do que um código.

Língua Segunda (L2) é o termo conceptual aplicado para referir um código (Língua) falado por sujeitos não nativos que é oficial (critério político) no país em que é falado, portanto a Língua Materna para os sujeitos nativos, além do país poder apresentar mais do que uma língua oficial (neste caso, frequentemente os sujeitos desenvolvem uma linguagem materna que se identifica, então, com um blilinguismo simultâneo). Assim o termo “deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” (Leiria, s.d., p. 1). A Língua Segunda constitui a ferramenta de expressão e compreensão do meio em que o sujeito se encontra e que lhe é, a princípio, estrangeiro. A proliferação das línguas em contexto de “língua segunda” contribui para o desenvolvimento de mais variantes da língua de base (materna), na medida em que os aprendentes e locutores empregam no novo código (L2) características idiossincráticas, advindas do próprio código materno do indivíduo. A variante (ver glossário) abrange um maior espaço físico e social do que o dialecto (ver glossário) na medida em que “é um instrumento usado pela nação inteira” (“Unidade e Diversidade da Língua Portuguesa”, p. 2), ao passo que o dialecto “é utilizável só por uma parte da comunidade humana no seio de uma nação”(p. 2).

Por outro lado, uma língua, como o Português, apresenta diversos dialectos, que vão além dos regionais, dentro de Portugal, e se concretizam nos espaços onde a mesma língua é oficial. Assim quando o Português se torna Língua Segunda, teremos de considerar que o seu locutor, decorrente do input a que está exposto, irá exhibir as características desses dialectos (variedades nacionais ou regionais) no seu discurso (Leiria, s.d.).

A Língua Estrangeira (LE) pode ser aprendida em “espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal” (Leiria, s.d., p. 4). A LE não constitui veículo fundamental dos conhecimentos, tal como a L2 (e, conseqüentemente, LM), podendo ser apenas instrumento, não menos importante, para, de forma pontual, contactar com literatura ou realizar visitas ao país onde

essa língua é falada; bem como, e frequentemente é exemplo, o contexto em que a LE se apresenta como disciplina no currículo escolar dos alunos (nos níveis de ensino básico e secundário, por exemplo, o Francês, o Inglês, o Espanhol, o Alemão). De forma permanente (em todas as competências, escrita, oralidade, leitura, compreensão escrita e oral), a LE, nesse contexto, seria L2. Quando o critério é o contexto espacial (Leiria), logo sociopolítico, então a distinção entre L2 e LE é clara. Por outro lado, quando apelamos aos factores “nível de proficiência” e “objectivos de aprendizagem” (p. 5), a L2 pode ser sempre uma LE, numa fase de iniciação. Do ponto de vista cognitivo, as diferenças na aprendizagem de uma L2 ou LE são evidentes na medida em que o objectivo é distinto. Na verdade, o objectivo de proficiência em L2 é mais “evoluído” do que em LE, no sentido de que o sujeito necessitará de atingir os níveis totais de proficiência (Conselho da Europa, 2001) para poder aceder aos enunciados, escritos ou orais, de elevado grau de complexidade, em diferentes situações que o exijam. Na aprendizagem de LE, o sujeito poderá ser confrontado com situações pontuais de necessidade de compreensão e de locução em termos mais complexos da Língua, mas não frequentemente como no caso da utilização de L2. Considerando este último contexto, o esforço na tarefa de aprendizagem e a acomodação das “estruturas” mentais do aprendente face à informação que o novo código implica, supõe, assim, desenvolvimento de mecanismos de controlo que se devem perpetuar, na medida em que o sujeito relaciona psicolinguisticamente a sua LM com a L2, quando emite e compreende discurso num ou noutro código. De qualquer modo, para a aprendizagem de LE e L2, apesar da importância da exposição frequente e natural ao input, a instrução formal é condição determinante. Assim, quer o sujeito nativo, quer o sujeito imigrante, poderão ser locutores de uma Língua Estrangeira, quando essa língua não é oficial no país em que ambos se encontram (chamado país dominante, para o sujeito imigrante).

2.2. Os conceitos de Aquisição e Aprendizagem: dimensões da aprendizagem linguística e esclarecimento conceptual.

“Indeed, the very name of the field of second language acquisition ended up codifying the claim that acquisition is central and that learning is peripheral (Krashen, 1982;1994)” (citado por MacWhinney, 1997, p. 277).

É indispensável neste trabalho discriminar ainda adequadamente os conceitos de aquisição e aprendizagem, bem como de bilinguismo simultâneo e sequencial. A distinção entre Aquisição e Aprendizagem foi inaugurada por Robert Calfee e Sarah Freedman (comunicação pessoal, 1980). A aquisição diz respeito à assimilação natural da língua e de maior parte das suas estruturas, sobretudo ao nível fonológico e lexical, até determinada idade. O refinamento gramatical (sintaxe e morfologia) é conseguido, por exemplo, com a aprendizagem (com instrução) posterior. A criança, considerando desde o momento que aprende a falar uma língua, geralmente antes dos 10/12 anos de idade, encontra-se no período crítico ⁽³⁾ para o desenvolvimento de linguagem, ou seja, na fase de possibilidade de aquisição, de acordo com a predisposição neurobiológica universal, contando com condições normais de influência do meio, ou seja, a criança adquire naturalmente num crescendo de complexidade (sincretismo-conceito, Vygotsky, 2001), estando inserida num meio linguístico que lhe proporcione input adequado em língua(s). Quando se trata do conceito de aprendizagem, este é mais convenientemente aplicado à situação de assimilação de línguas após a puberdade (a questão da delimitação da idade é uma séria controversa), continuando até ao fim da vida. A aprendizagem difere da aquisição na medida em que implica a instrução e contexto formal para se adquirirem os conhecimentos. Contudo a própria aprendizagem tem processo de complexificação que é determinado por estímulos, sendo que começa elementarmente por ser “signal learning” (DeKeyser, 2000) que se caracteriza essencialmente pela resposta automática a um estímulo não muito preciso, e depois evolui para “stimulus-response learning” (p. 351), em que a resposta já é orientada para um determinado estímulo que a exige. Para a diferença que se apresenta por vezes tão absoluta relativamente aos conceitos de “Aquisição” e “Aprendizagem”, temos, portanto, a idade como critério explicativo: o sujeito está na fase natural de aquisição até certa idade, entrando depois na fase formal, ou seja, de aprendizagem. Contudo, de notar o argumento de Ausubel a este propósito: o facto da aprendizagem ser natural não ocorre por ser “ more efficient, but because it is the only mode of learning possible at the lower level of development, and hence is more “natural” only for this reason” (Ausubel, Novak & Hanesian, 1968, p. 251).

³ Este assunto será devidamente abordado na secção 4.2.3. do Estudo II.

No caso da linguagem materna, depois do período de aquisição, segue-se o da aprendizagem que envolve o ensino e interiorização, pela via explícita, de regras da língua, concretizando a “alfabetização” acompanhada do “letramento”. Estes dois termos são distintos na medida em que o primeiro refere-se à aquisição de competências literárias, ao passo que a segunda acepção visa a função social da linguagem. Contudo tais conceitos são mais utilizados no contexto educativo brasileiro, sendo que em Portugal recorre-se apenas a “alfabetização”. É exemplo de aprendizagem (não de aquisição) a escrita e leitura que, sem intervenção de instrução, não são possíveis de serem totalmente bem sucedidas. Assim, entende-se que a aquisição é um processo não consciencioso e a aprendizagem já o é. No contexto da aprendizagem o sujeito comporta-se e desenvolve comportamento verbal orientado pelas consequências reforçadoras que são mantidas pelas comunidades verbais. Quando é explicitado o propósito da aprendizagem (intenção), este passa a ser o precursor do comportamento (De Rose, 1993). A comunidade verbal tem acesso aos conhecimentos que o sujeito consciencializa, mas não aos internos (os eventos privados), sendo que impossibilita a modelação de um repertório autodescritivo. Deste modo, no caso da consciencialização orientada na etapa de alfabetização, os sujeitos podem, portanto, atingir o comportamento alfabetizado com determinada equidade (o sujeito normativo), pois o repertório modelado é dirigido a toda a comunidade aprendente.

Bilinguismo simultâneo, conceito abordado na secção anterior, diz respeito à aquisição de duas línguas ao mesmo tempo, ocorrendo dentro de um determinado período de tempo, ou seja, de acordo com a idade (Berman, 1979). Tal como se falou a propósito da aquisição, a questão controversa da idade mantém-se. É comum considerar-se que até à puberdade os indivíduos estão no período mais sensível para adquirir línguas. Depois desse período, sem delimitação rígida na faixa etária, a aquisição de duas línguas é sempre possível mas é um bilinguismo sequencial⁽²⁾, ou seja, aquisição de uma língua (LM) e aprendizagem de outra (segunda), que têm intervalo temporal significativo mesmo com implicação para a proficiência bilingue. Note-se que, segundo McLaughlin (1985), a aquisição é simultânea se ocorrer até aos 2/3 anos de idade, sendo que depois dos 3 anos ela é sucessiva e, por sua vez, não tão produtiva. No entanto, Oliveira (s.d.) refere a controvérsia desta definição de bilinguismo assumindo uma posição pouco rígida: “O bilingue está (...) num continuum de aprendizagem da segunda língua, sendo um perfeito conhecedor dela mas não necessariamente fluente nas duas” (p. 1). Este tipo de afirmação

pressupõe o esclarecimento de conceitos que aqui servem de critérios: conhecimento da língua e fluência. Contudo, torna-se menos especulativa a terminologia que, por sua vez, Lamendella (1969) desenvolveu no âmbito dos estudos do bilinguismo, na vertente neurolinguística, clarificando distinções entre “aquisição de primeira linguagem” (até aos 5 anos de idade) e “aquisição de segunda linguagem” (depois dos cinco anos de idade) e, ainda, “aprendizagem de língua estrangeira” (em contexto formal, qualquer idade). As crianças que estão em fase de aquisição de primeira linguagem (alfabetização) e que se encontram perante mais do que uma língua (migrantes/estrangeiros) apresentam um elevado “risco” de insucesso na aquisição das competências literárias: “reading difficulties in children and adolescents” (Snow, Burns & Griffin, 1998), caso não haja intervenção correcta na escola e em casa para ajudar a criança nas decisões linguísticas.

Paralelamente a estes conceitos que perpassam a área de investigação da linguagem segunda outros se descobrem e são susceptíveis de discussão quanto à sua definição e aplicação. Assim, conceitos tais como os de aprendizagem implícita e explícita, que se inscrevem também no campo da cognição, são difíceis de definir. Artur Reber (1978, citado por DeKeyser, 2000) foi o pioneiro na utilização destes conceitos definindo, de forma genérica, a aprendizagem implícita como um tipo de aprendizagem não *conscientizada* relativamente ao objecto a assimilar e sem estratégias sistematizadas. Neste campo outros conceitos são igualmente controversos como os de “consciousness” e “awareness” e ainda de intencionalidade e automatismo. A aprendizagem implícita relaciona-se com o automatismo e com a awareness (consciência no sentido de conhecimento não reflectido), contudo não são sinónimos (DeKeyser, 2000). O automatismo é resultado da aprendizagem e não necessariamente característica do processo em si. Os sujeitos são sensíveis às similaridades e à gramaticalidade, aliás, a gramaticalidade é por si só a sensibilidade do sujeito face à estrutura (de língua) subjacente, de natureza abstracta. Por outro lado a não verbalização do aprendente em relação aos seus conhecimentos não significa que os armazene via implícita.

Apesar da aprendizagem implícita estar mais facilmente associada à aquisição e não tanto à aprendizagem, de facto, a partir de trabalhos desenvolvidos (Williams & Lovatt, 2005), verificou-se que a aprendizagem explícita, caracterizada por operações conscientes promotoras de reflexão sobre o sistema linguístico, decorrentes de uma exposição mais consciente, é mais preditora de melhor performance. A aprendizagem explícita incute

estratégias de discriminação e consciência das diferenças entre input e output, considerando os estímulos menos completos do meio em que o sujeito está inserido. O conhecimento declarativo, relacionado com a via explícita, é distinto do conhecimento procedimental, associado à via mais implícita. Se é comum que se evolua da aprendizagem implícita para a explícita, o contrário nem sempre acontece, ainda que a automatização (próxima do campo em que encontramos a aprendizagem implícita e a aquisição) se instale, de acordo com a perspectiva geral da literatura que versa sobre a aquisição de competências cognitivas. A instrução, contudo, revela-se indispensável para a aquisição de estruturas que de outra forma não poderiam ser linearmente adquiridas.

Estes dois tipos de aprendizagem também podem ser explicados, na sua função, à luz do modelo de Bley-Vroman (1988, citado por DeKeyser, 2000) que diferencia substancialmente os mecanismos usados por crianças e adultos na aprendizagem de Língua Segunda. Assim, segundo o modelo enunciado, o dispositivo de aquisição de linguagem (LAD) apresenta-se mais favorável ao sujeito criança, enquanto fonte de acesso, do que ao sujeito adulto, contudo, em compensação, este último já apresenta outra fonte que diz respeito ao conhecimento linguístico materno e à capacidade de generalização para a resolução de problemas. As crianças apenas evidenciam “awareness”, ou seja, conhecimentos e não ainda consciência dos mesmos, sendo que os adultos têm capacidades analíticas previamente aprendidas noutro código. A aprendizagem de perfil implícito favorece um processamento mais rápido que se acusa como uma diferença entre crianças e adultos. Contudo os adultos são privilegiados pelas estratégias explícitas que lhes permitem atingir outro tipo de estruturas que só deste modo são aprendidas. No que respeita aos aspectos fonológico e semântico, é considerado que o primeiro exige o sentido explícito, a análise, sendo que o segundo é preferencialmente processado via implícita. Por exemplo na questão da aprendizagem ao nível da morfologia, esta acredita-se ser conseguida com a interação da aprendizagem implícita e explícita, sendo também um item de uma aprazível aprendizagem, quando comparado com a aquisição de estruturas da sintaxe (DeKeyser, 2000).

Outro par de conceitos que interessa aqui evidenciar é o de aprendizagem intencional e acidental. Para muitos autores estes termos são uma extensão de sinónimos em relação aos termos anteriormente comentados, todavia, a diferença major reside no critério da consciencialização. Enquanto a aprendizagem explícita envolve a consciência

num determinado ponto da aprendizagem, a intencional implica a deliberação para a informação ser memorizada (Hulstijn, 2001). Por outro lado, a atenção deliberada (noticing) e não deliberada são requisitos na aprendizagem enquanto acidental e intencional, respectivamente.

O automatismo é outra importante dimensão a considerar no âmbito da aquisição e aprendizagem e que deve ser aqui também discutido, aplicando-se ao contexto do desenvolvimento de linguagem segunda. Geralmente é uma propriedade do processamento (Segalowitz, 1997) entendida de forma não consciente, com um ritmo veloz, independente da quantidade de informação a ser processada, e não sujeita necessariamente a controlo ou mecanismos inibitórios. Normalmente, por outro lado, o automatismo está associado, e por vezes confundido, com a fluência, ou seja, a capacidade de compreender e produzir rapidamente e com mestria mensagens linguísticas. Assim também, automatismo não pode ser concebido como um sinónimo de processamento rápido, pode apenas ser sintoma de treinamento de competências e que se associa, de forma confirmada, com uma melhor qualidade no processamento o que não explica contudo necessariamente a perda de rapidez no processamento (associada ao período crítico, Lenneberg, 1967). O processamento torna-se rápido porque se tornou automático, implicando menos esforço (menos recrutamento ao nível da implicação de determinadas regiões cerebrais) e menos recurso atencional, portanto. Na verdade a evolução no processamento de informação não é tacitamente por estágios em “encadeamento”, mas através da geração de associação de novas operações (logaritmos) que rapidamente se constroem num sistema coeso de informação de procedimento, com consequência prévia da reconfiguração dos estímulos que viabiliza, portanto, a velocidade de ritmo de processamento.

Segundo a teoria de controlo adaptativo do pensamento de Anderson (1983;1998 citado por Segalowitz, 1997) a aquisição de capacidades envolve a transição (a que Segalowitz chama de “proceduralization”, p. 395) de um estágio de conhecimento declarativo para outro de conhecimento procedimental: “Procedural knowledge is knowledge evident in a person’s behaviour but which the person is not consciously aware of and hence cannot describe in words”. (p. 365). Assim efectua-se a passagem do explícito para o implícito em que as regras são interiorizadas de uma forma sistemática, instalando-se o automatismo gradualmente e de forma consolidada. De facto, a presença de automatismo não é incompatível com a presença de mecanismos de controlo e inibição

(Logan, 1990), pois aquele encontra-se presente nas etapas iniciais e de estabilização do processo de aquisição de linguagem, daí haver interacção frequente entre processos automáticos e de controlo. O próprio automatismo reflecte a evolução do uso das regras para as soluções armazenadas - instance theory (Logan, 1990). Aliás o uso de regras é a “procedimentalização” (proceduralization) do conhecimento declarativo, sendo também característica primária da performance automática.

O automatismo é pedagogicamente encorajado na medida em que poupa os recursos de atenção que são exigidos no processamento controlado não automático, sendo assim a atenção correctamente rentabilizada para outras funções:

(...) automatic processing consumes fewer attentional resources than does controlled processing, the more automatic performance becomes the more attentional resources there are left over for other purposes. Thus, for example, if one can handle the phonology and syntax of a second language automatically, then more attention can be paid to processing semantic, pragmatic, and sociolinguistic levels of communication. (Doughty & Long, 2003, pp. 400, 401)

O automatismo favorece o ritmo de processamento e está associado com aspectos de fluência, a um nível profundo e não propriamente de superfície, sendo mais imune à interferência de outras fontes de informação. Contudo o facto de não se poder igualar automatismo, processamento e fluência, deve-se à relação de efeito que o automatismo tem sobre a forma como o processamento é conduzido e sobre a qualidade atingida ao nível da fluência.

3. Estudo I

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

3.1 Introdução

Social factors conspire to ease the effort for young children by providing a nurturing environment, simplified input, educational opportunities, cooperative peers, and other supporting aspects of a social context that facilitate the acquisition of any language. (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003, p. 527)

A importância da construção da identidade e do equilíbrio dessa construção com o desenvolvimento da Língua Segunda (L2), enquanto competência individual, torna-se uma nova dimensão no desenvolvimento emocional, na aprendizagem e na personalidade do indivíduo. Por outro lado, essa competência não deverá ser percebida como apenas “individual”, pois ela é produto da relação entre todos esses elementos, referidos oportunamente na citação de Hyltenstam e Abrahamsson, que compõem o conjunto de estímulos sociais que determina o conhecimento e comportamento do indivíduo. Esse conhecimento é veiculado e modelado (constringido) pela comunidade verbal que incute e reforça os comportamentos do sujeito, logo controla o seu repertório verbal e, assim, a sua competência. Esta não é, então, estritamente de iniciativa individual.

Até às primeiras décadas do século XX, a inteligência era considerada como a variável única para explicar as diferenças na aprendizagem de uma nova língua (Henmon, 1929). Estudos recentes asseveram a evidência que reside na relação entre factores psicológicos e afectivos e a aprendizagem de Língua Segunda, embora permaneçam

perspectivas que consideram que a aptidão (a competência) é precedente, em importância, às variáveis afectivas, sendo estas últimas meros “unfortunate side effects” (MacIntyre, 1995, p. 1). De facto, à luz do funcionalismo (ver glossário, anexo 7), teremos de considerar todos estes aspectos de natureza psicológica e afectiva, embora de difícil observação, como componentes que, concomitantemente com outros (estruturas mentais, condição socioeconómica, cultura, educação formal, tipo de LM), integram o meio em que o sujeito se comporta e assim o transforma e se transforma. O papel da emoção e do afecto no desenvolvimento humano é sempre discutível, sobretudo quando se reporta à adolescência - período de crise de identidade: investimento, exploração e estatutos de identidade.

A avaliação do *lack* existente na investigação, na área da aquisição de Língua Segunda (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Gardner, Masgoret & Tremblay, 1999), permitiu descobrir a inconsistência de avaliações que, propondo-se a demonstrar e examinar a relação entre diferentes variáveis, contudo privaram-se da consideração de um necessário contexto de simultaneidade em que os seguintes elementos operam: ansiedade, aptidão linguística, atitudes, motivação, estilo de dependência/independência de campo, estratégias de aprendizagem e auto-confiança. O hábito científico é avaliar estes factores de forma isolada e não holística. Para uma análise completa, em correlação com aqueles factores mencionados, deverão ser consideradas outras variáveis tais como a classe etária, género, nacionalidade e línguas maternas/faladas em casa. São factores (componentes de um contexto) implicados no processo de aquisição de linguagem materna, e que assumem diferentes dimensões na aprendizagem/aquisição de Língua Segunda e no processo de “Segunda Socialização”. A ciência deve contribuir para a avaliação da “medida” que diferentes condicionantes psicológicas podem revelar na aprendizagem de L2 e no crescimento psicossocial de crianças e adolescentes imigrantes, determinando atitudes e comportamentos que podem comprometer seriamente a “latência” (sentido freudiano, aplicado aos estádios de desenvolvimento) tida como um suporte da predisposição neurobiológica dos aprendentes mais novos para a aquisição/aprendizagem de línguas.

Neuner (citado por Baker, 1997) refere as várias competências, envolvidas no contexto de L2, como sendo objectivos gerais da aprendizagem das línguas estrangeiras. É,

assim, um modelo de descrição das habilidades ⁽⁴⁾ linguísticas, tendo em conta o princípio de que o ensino das LE deve preparar e munir os alunos de meios para ir ao encontro das suas necessidades comunicativas: competência linguística (capacidade de produzir e interpretar enunciados com sentido e de acordo com as regras da Língua em questão), competência sociolinguística (consciência de “como” utilizar a língua, num dado contexto), competência discursiva (capacidade para usar estratégias próprias para a construção e interpretação de textos), competência estratégica (habilidade para usar estratégias de comunicação verbal e não verbal para compensar lacunas no conhecimento do aluno), competência sociocultural (consciência sobre o contexto sociocultural em que a língua é falada pelos nativos) e competência social (estratégias sociais para alcançar a comunicação). Conclusivamente, relacionada com a noção de competência, enquanto termo que abarca conceptualmente os sentidos acima descritos, não é só a inteligência que deve ser correlacionada com o sucesso na aprendizagem da LE/L2 (Slama-Cazacu, 1979), mas o aspecto afectivo (motivação, sensibilidade, emoção, stresse, ansiedade no aluno), que afecta o input (informação disposta) e o *intake* (informação retida). Cada aluno possui um SLI (sistema linguístico individual) e um FLI (factor linguístico individual - níveis diferentes do código, no momento da comunicação). As duas línguas (se for o caso) não entram em contacto no vácuo, mas no interior (considerando as estruturas mentais do sujeito) do aluno, através dos seus processos de filtragem onde actuam as características individuais do sujeito, considerando a principal característica do ser humano: permeabilidade do eu (Schumann, 1975;1986).

3.2. *População imigrante: os contextos catalão e português.*

O tipo de população específica que as amostras do estudo representam exige uma descrição em termos essencialmente demográficos, apelando aos dois contextos geográficos: Catalunha e Portugal.

Actualmente mensura-se cerca de 200 000 000 de imigrantes no mundo, o que representa 3% da população mundial (Moraga & Carbonell, s.d.). Segundo o relatório mais recente da Comissão da União Europeia (2004), nos Estados-Membros a maioria da

⁴ Acerca do conceito de “habilidade” verificar o esclarecimento sucinto de conceitos de “competência”, “capacidade”, “habilidade”, na secção 4.2.5, estudo II.

população imigrante é oriunda de países que não integram a União Europeia. Na maioria dos países europeus, a população estrangeira varia entre os 2,5 e os 9% e cerca de 6% da população discente é imigrante (Comissão da União Europeia, 2004). Nos países que mais recentemente aderiram à União Europeia (UE), a taxa é menor. Em Portugal, cerca de 3% da sua população estudantil é estrangeira (até aos quinze anos), o que não é muito significativo, comparando com alguns países que têm cerca de 10% (por exemplo, Alemanha e Áustria) ou 20% (Luxemburgo, Estónia, Liechtenstein e Letónia) de imigrantes nas suas escolas. Catalunha evidencia percentagens também mais elevadas como 6% e 10% (Moraga & Carbonell).

Portugal (com cerca de 10 000 000 de habitantes) e Catalunha (com cerca de 7 000 000 de habitantes) apresentam diferentes índices de população imigrante, sendo que a Catalunha exhibe um stock de imigração acima da média europeia (Moraga & Carbonell). No espaço da região de Catalunha, os imigrantes constituem actualmente 14% (mais de 1 000 000) da população total (Moraga & Carbonell), ao passo que em Portugal o registo é de 6% (cerca de 440 000, segundo dados apurados pelo Instituto Nacional de Estatística – INE e de acordo com o relatório de actividades 2007 do SEF). Novas medidas legislativas em Portugal facilitaram a oportunidade de aquisição de títulos de residência temporária ou permanente, o que reuniu maior número de condições para aumento da população imigrante em Portugal.

O motivo de migração é essencialmente económico, embora Catalunha se apresente como um ponto mais atractivo do que Portugal (sobretudo no intervalo de 2005-2006 em que se registou mais emigração do que imigração devido à crise económica e de desemprego) pelo seu estilo de vida mais elevado e com mais oportunidades de emprego, aliás é a região espanhola mais bem posiccionada a esse nível, o que justifica que parte da imigração catalã seja oriunda de outras regiões de Espanha.

No contexto da região catalã, a partir de 2003, a população imigrante apresenta-se bastante acentuada no género feminino, o que se relaciona com a alteração das zonas de origem dos imigrantes (o estereótipo da mulher árabe e a sua menor frequência nas rotas migratórias). A população masculina é a mais representativa em relação ao género feminino (SEF, 2007) e, considerando as “grandes zonas geográficas de origem” (oriundos de países da União Europeia, outros países da Europa, dos continentes África, Ásia, Oceânia, e outros sujeitos categorizados como “apátridas” p.17), apenas no que respeita ao

continente americano, as mulheres destacam-se numericamente, mas sem grande significância. Especificando nacionalidades, o sexo feminino é proeminente quando se refere à nacionalidade brasileira.

Quanto às características etárias, observamos que os imigrantes portugueses são populações muitos jovens (“idade activa”) que encontramos a solicitar residência no nosso país o que constitui benefício para a economia e demografia portuguesas:

a população estrangeira possui um índice de envelhecimento relativamente baixo, justificado parcialmente pelo facto de a imigração constituir um fenómeno relativamente recente em Portugal (...). Assim verifica-se que o grupo com maior representatividade é o de 20-39 anos (cerca de 50% do total), seguindo-se o de 40-64 (com 25%). O grupo até aos 20 anos apresenta valores muito próximos deste último (com 21%) e o grupo dos mais de 65 anos com o valor (ainda residual) de 4%.” (SEF, 2007, p. 19).

No caso catalão também os imigrantes se destacam nas camadas mais jovens da população: “del aumento de la población joven, de hasta 18 años, que representa al 12,1% de los usuarios. El aumento de esta población joven plantea, ineludiblemente, la importante cuestión de su escolarización, uno de los principales retos de la sociedad.” (Ramon, 2003).

Em Portugal as nacionalidades mais evidentes são a brasileira, africana (PALOP’s: sobretudo cabo-verdianos, guineenses e angolanos), e Ucraniana (SEF, 2007). Estes representam “cerca de 52% da população estrangeira com permanência regular em território nacional” (p. 21). Desde 2007, por outro lado, as populações romena e moldava sofreram um aumento quanto à sua experiência imigratória em Portugal (SEF), sendo ainda evidente a expressão dos povos latino-americanos em detrimento dos povos africanos, de países de Língua Portuguesa. No caso catalão, os principais tipos de imigração são africanos (fundamentalmente de Marrocos), latino-americanos e oriundos de outras regiões espanholas.

Considerando a distribuição da população imigratória em território nacional português, constata-se a sua concentração na região litoral do nosso país “com destaque para os distritos de Lisboa, Faro, Setúbal e Porto” (SEF, p. 14), o que se prende com

interesses de natureza profissional por parte da população estrangeira. Curiosamente, Aveiro (zona residente da amostra portuguesa) é o distrito que se segue imediatamente com maior número de população imigrante. Em Catalunha a imigração centra-se fundamentalmente na cidade de Barcelona, onde colhemos resultados da amostra seleccionada para a primeira fase do estudo.

Concordamos com Moraga e Carbonell quando constatarem que “A very relevant characteristic of the immigrant population is its education level” (p. 6). A disparidade de formação entre nativos e imigrantes é mais notória em Portugal do que na região da Catalunha, em que os imigrantes detêm elevadas habilitações literárias, destacando-se em muitos casos em relação aos pares nativos (Peixoto, 2008). Este aspecto projecta-se na área do trabalho na medida em que a sobre-qualificação dos estrangeiros não se coaduna com as tarefas desempenhadas. No relatório de Moraga e Carbonell, comenta-se ainda a comparação entre imigrantes catalães e imigrantes noutros contextos de Espanha, evidenciando a melhor preparação educacional dos últimos e alegando a presença proeminente de imigração africana em Catalunha como sendo o argumento justificatório de menores índices de formação da população geral: “Catalan immigrants included a higher proportion of Africans than Spanish immigrants and it is the case that African immigrants are among the least educated in Catalonia” (p. 8). Contudo, o povo português apresenta os mais altos índices de imigrantes oriundos também de África e no entanto a referida disparidade mantém-se. No caso catalão problematiza-se (Moraga & Carbonell) mesmo o impacto dos alunos imigrantes nos níveis de qualidade das escolas, o que, acreditamos positivamente, poderá ser o motivo de maior atenção a medidas e materiais que o sistema educativo adopta para acolher e preparar os seus alunos recém-chegados. Por outro lado, de acordo com relatório da CITE, dados da população migratória mais recente podem contribuir “to refute the stereotype of the immigrant with a low level of education.” (p. 2)

Considerando o motivo económico como o principal factor deste tipo de migração, apresenta-se em Portugal uma conjuntura social que exige medidas que comecem sobretudo pela Educação. Catalunha apresenta-se avançada a este nível. Os relatórios (Comissão da União Europeia, 2004) que descrevem a realidade escolar portuguesa denotam a insegurança e falta de medidas de actuação face à específica população discente, a imigrante. A aprendizagem da língua oficial (neste contexto, o Português) apresenta-se como o primeiro passo a apoiar num percurso que não se adivinha “natural” (ver secção

2.2.) nem fácil de cumprir sobretudo quando “não existe um programa nacional de formação em língua portuguesa para imigrantes, em especial para as crianças” (Abecasis, 2008, p. 18). Nesse primeiro passo convém que o “pedagogo” tenha instrumentos que diagnostiquem competências e dificuldades de forma a poder orientar programas adequados de ensino e aprendizagem.

3.3. Abordagem conceptual: revisão da literatura.

Os conceitos a abordar (motivação, atitude, ansiedade e estilo de aprendizagem) estão intimamente relacionados na acção impulsionadora da aprendizagem linguística, sobretudo no que se refere à motivação e ansiedade. Procuramos, assim, esclarecer conceptualmente os factores seleccionados para análise, para podermos discutir mais tarde os seus efeitos e correlações no contexto da intenção (predisposição) de aprendizagem, enquanto objecto do Estudo I. Recorreremos à literatura existente para a conceptualização do quadro de variáveis, bem como para a discussão de dados obtidos para os mesmos (motivação, ansiedade e estilos de aprendizagem) na relação com a aprendizagem de L2.

Why is it so difficult and emotionally trying for adults to acquire a second language? (...) There are, of course, enormous cognitive differences between young adults and developing children (...) Regardless of which view of the “biological timetable” issue (...). However, there are important facilitating factors as well as roadblocks to second language learning that have little to do with cognition or capacity for conceptual understanding (...) consisting of the variables of anxiety, motivation, and self-confidence. (Clyne, s.d., p. 2).

3.3.1. Motivação e atitude

No quadro behaviorista metodológico, a motivação era concebida como um conjunto de estímulos externos, num acto condicionado, que orientava o indivíduo a atingir determinado objectivo (Baker, 1997). No entanto a motivação envolve criatividade, sendo

indispensável predispor-la, não se restringindo a um sistema mecânico sem dinamismo de função. Não basta adquirir competências do ler, escrever, falar e ouvir, há a aquisição contínua de padrões comportamentais distintos daqueles a que nos habituámos a concretizar e a observar. Williams (1994) considera:

Learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar, it involves an alteration of self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being and therefore has a significant impact in the social nature of learner. (p. 77)

As diferenças que encontramos no aprendente de L2 poderão ser entendidas à luz de três dimensões (Ehrman, 2003): estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem e variáveis afectivas. Nas variáveis afectivas reconhecem-se a motivação, auto-eficácia, tolerância à ambiguidade, ansiedade.

Nos anos 50, as teorias da motivação relacionadas com a aquisição de linguagem segunda emergiram na literatura (Gardner & Lambert, 1959; Dörnyei, 2003). Foi desenvolvido e proposto o “Socio-Educational Model of Language learning” por Gardner (1985; 2000; 2006), no qual se desenham dois tipos essenciais de motivação: a instrumental e a integrativa, sendo o último tipo considerado como maior preditor na aquisição de línguas pois integra uma atitude mais positiva e operante (ou seja, uma atitude com função directa no meio em que o sujeito se encontra, portanto com implicação positiva para a motivação no comportamento verbal) face à cultura estrangeira e ao desejo de participar como seu membro. Gardner (s.d.) entende o conceito de motivação integrativa como “a complex interplay of self-concept, attitudes and motivation” (p. 9). Os elementos esforço, desejo e afecto são a conjuntura necessária, segundo a perspectiva do modelo, para distinguir indivíduos motivados de não motivados, e os efeitos das variáveis implicadas são considerados em contexto formal e informal.

O teste empírico e sequente confirmação do modelo socioeducacional de Gardner foi levado a cabo com a preparação e aplicação da bateria de avaliação das atitudes e motivação em contexto de L2 (AMTB), por Gardner e Smythe em 1972 (Gardner, s.d.). A partir da sua primeira aplicação foram introduzidas alterações na própria bateria, transformando-se entretanto no mini-AMTB (o qual foi adaptado no contexto do nosso

estudo), no sentido de aperfeiçoamento empírico e científico na medida em que “could be extremely useful in assessing the efficacy of this new language teaching tool” (Gardner, s.d., p. 9). Com a aplicação do teste a cerca de 10.489 indivíduos (Masgoret & Gardner, 2003) de diferentes nacionalidades e em situação de aprendizagem de L2, o referido instrumento contribuiu para se perceber que a componente motivação é o factor mais evidentemente positivo na correlação com o sucesso nessa aprendizagem (Samimy & Tabuse, 1992), quando comparado com as outras variáveis como integrativeness (integração na comunidade dominante), atitudes face à situação de aprendizagem, orientação integrativa e orientação instrumental, nem mesmo considerando a idade como variável na avaliação dessa correlação. O modelo socioeducacional de Gardner supõe, como premissa, que aprender uma segunda língua, implica desenvolver competência comunicativa (proficiência), sendo que capacidade e motivação são distintos, ainda que relacionados e influenciados por outros factores como o género e a ansiedade. A aquisição, enquanto processo, ocorre em contextos formais e informais, e os outputs do indivíduo serão linguísticos (performance, competência) e não linguísticos (motivação, atitudes, ansiedade...). As variáveis principais, neste contexto, e em torno das quais giram as outras são a competência e a motivação, estas que constituem diferenças individuais que nem sempre estão positivamente correlacionadas, e é neste espaço que interferem outros factores. As duas variáveis estão implicadas em contextos, quer formais, quer informais, sendo que, contudo, a competência desempenha um papel menos importante em contexto informal.

Gardner considera que o presente da investigação sobre factores afectivos em L2, com atenção focada na motivação integrativa e instrumental, aconteceu em 1985. A investigação começou a inscrever-se numa perspectiva em que as variáveis (motivação, ansiedade, estilos de aprendizagem) deixaram, progressivamente, de ser consideradas de forma estanque na análise da sua influência na aprendizagem de linguagem, e os modelos de aquisição de língua segunda começaram a criar quadro teórico. As perspectivas diferiram e originaram controvérsias que, por sua vez, se sustentam nesta área. A maior controvérsia exhibe-se aliás como questão e pressuposto geral dos dois estudos desta dissertação: “does motivation promote achievement or does achievement promote motivation ?” (Gardner, s.d., p. 8).

A motivação é definida por Gardner (2006) na perspectiva individual e integrando vários atributos. Assim, para alcançar o objectivo, o sujeito motivado despende esforço, é persistente na tarefa a cumprir; tem objectivos e desejos, imediatos e distais, a experiência positiva reforça o seu sucesso, bem como a insatisfação, por outro lado, resulta dos seus fracassos (Gardner, s.d.). São razões que por si só não são motivação, mas motivos que a compõem enquanto constructo. Tudo isto espoleta comportamentos que, por sua vez, apelidam um conjunto de sentimentos e eventos cognitivos, que se prendem e dependem de eventos externos.

A *integrativeness*, as atitudes face à situação de aprendizagem e, ainda, *instrumentality* apresentam-se como variáveis correlacionadas que influenciam a motivação para aprender L2. Especificamente a *integrativeness* reflecte interesse genuíno do aprendente de L2 em aproximar-se psicologicamente da comunidade dominante, não implicando marginalização da cultura de origem. Há identificação emocional envolvida que sugere atitudes face à aprendizagem de L2, aliás o autor entende a *integrativeness* como um complexo de atitudes com atributos motivacionais. A motivação integrativa é concebida como um complexo atitudinal e motivacional. Quer a *integrativeness*, quer as atitudes são suporte da motivação, no modelo de Gardner (s.d.). Além de definir motivação, Gardner (s.d.) esclarece ainda o conceito de “aprendizagem de língua”:

We mean more than learning a few words of vocabulary, some grammatical rules, non-fluent utterances, and the like (...) we assume that to say one has learned a language, one is at least able to understand and carry on a relatively fluent conversation, and probably can read and write text of a reasonable level of difficulty (Gardner, s.d., p. 11).

De acordo com o modelo de Deci e Ryan (1985), a motivação deve ser ainda perspectivada em duas dimensões: extrínseca e intrínseca. Muitos autores consideraram que a motivação intrínseca correlacionava-se mais com a aprendizagem da língua do que a extrínseca. A orientação intrínseca (Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2003) é o melhor preditor de variáveis imediatas como intensidade motivacional, intenção de persistir na aprendizagem, sociabilidade e atitudes face à L2. Os alunos mais novos revelam uma motivação mais intrínseca (Muñoz & Tragant, 2001), sendo que, por outro

lado, a motivação extrínseca se manifesta com maior poder à medida que se desenvolve a experiência escolar. A motivação extrínseca substitui a intrínseca e a motivação instrumental acentua-se, sendo que as atitudes evoluem na sua relação com a aptidão (Muñoz et al., 2001). No entanto são conhecidos casos de alunos bem sucedidos na aprendizagem de L2, mas sem motivação instrumental ou intrínseca significativas. No que respeita à relação entre motivação intrínseca/extrínseca e percepção do professor, estudos revelam (Noels, 2001) que quanto mais o professor se apresenta profissionalmente controlado, menos os alunos se sentem autónomos na sua aprendizagem e menor é a motivação intrínseca, sendo que menor também é a orientação integrativa, uma vez que esta se associa à motivação intrínseca.

A motivação tem conectada a si uma vasta rede de outros factores de natureza afectiva e psicológica (Ehrman, 2003): mecanismos de defesa, atitudes, auto-estima, hierarquias de necessidades, auto-regulação, auto-organização, crenças, inteligência emocional, auto-monitorização. Esta rede é activada para desenvolver a autonomia do aprendente. Outros factores, de natureza não propriamente afectiva, descobrem-se nos estilos de aprendentes, estilos cognitivos, variáveis culturais, nível de proficiência, capacidades cognitivas gerais, estratégias de aprendizagem, personalidade, pois “language learning aptitude is a complex “nexus” of cognition (both stylistic and strategic), personality (...) and affect (...)” (Ehrman, 2003, p. 9).

Por sua vez, a definição conceptual de “atitude” partilha componentes que, por sua vez, são aplicados ao esclarecimento da noção de “motivação”. Para Schiefele (1963, citado por Gardner & Lambert, 1972) no seio motivação encontramos a atitude e o motivo, sendo a atitude algo mais constante: “not liable to much change” (p. 45), ao passo que o motivo é algo imediato, reactivo a um estímulo. Por outro lado, para Gardner e Lambert (1972) motivo e atitude encontram-se associados mas não são equivalentes: aprender a língua é a combinação do esforço nessa aprendizagem com as atitudes positivas face à língua a aprender. A atitude varia em relação à língua a aprender ou em relação à própria aprendizagem das línguas e está condicionada por factores como o professor, a disciplina, os colegas de turma, os materiais escolares e as actividades extra-curriculares. Berry (1989, citado por Culhane, 2004) apresenta, na sua teoria das atitudes, diferentes opções de aculturação reflectida: integração, assimilação, separação e marginalização. É sugerida a “interaction motivation”, ou seja, a aquisição de novos padrões culturais e linguísticos,

retendo, contudo, os nativos, desenvolvendo a competência intercultural. Desta forma é promovida a integração, pois contempla-se o aspecto nativo e o estrangeiro, não exclusivamente o primeiro (separação) ou o segundo (assimilação), assim como também não se proporciona conflito entre as duas culturas (nativa, a materna; e estrangeira, a dominante) que possa gerar a recusa de inserção social, por confusão de identidade social, logo criando condições para efectivar um estado de marginalização. Este modelo integra (“intercultural interaction model”) os dois tipos de motivação de Gardner - instrumental e integrativa.

As atitudes são desenvolvidas a partir do seio familiar, antes mesmo da formação escolar do indivíduo, sendo que uma criança de quatro/cinco anos já exhibe atitude e decisão sobre o que a orienta para um alvo. Deste modo, a atitude apresenta-se como um aspecto afectivo e emocional que o sujeito exhibe de forma menos permeável. Os dados que serão entretanto apresentados (secção 3.5.) asseveram o facto de personalidade (especificamente favorável a extroversão), motivação (não só a integrativa, mas também a instrumental), atitude socio-cultural (assimilação/generalização, influência do background familiar) e cognição (estratégias) serem, de acordo com Gillette (1987), a introspecção condutora do aprendente de línguas, no processo de aquisição/aprendizagem, sobretudo quanto mais idade o sujeito for adquirindo. Aliás, interessante é observar quanto Gillette sugere que as estratégias do aprendente de L2 são apenas sintomas de certas predisposições - motivacional, pessoal, sociocultural e cognitiva - que têm de ser especificamente aprendidas para haver sucesso na tarefa linguística. Aqui estamos perante o estilo de aprendizagem (ver secção 3.3.3.),

3.3.2. Ansiedade

A partir da adolescência, a aquisição de linguagem deixa de ser um processo natural (Krashen, 1989), embora o mecanismo inato (Chomsky, 1975) permaneça funcional, bastando a existência de um input (estímulo externo) adequado em L2. Esta perspectiva do desenvolvimento de linguagem com base na função das estruturas cerebrais do indivíduo é perfilhada pela linguística generativa, sendo que embora consideremos a existência de um mecanismo biológico para a aquisição de linguagem, na verdade essa aquisição e esse dispositivo depende funcionalmente de todo um conjunto de factores de entre os quais o

factor input, já mencionado. Contudo esse “órgão” inato não é causa do comportamento, nem a exposição linguística é meramente factor acessório ⁽⁵⁾. As estruturas mentais do adolescente evoluem comprometendo a sua resposta face aos inputs recebidos em L2, estes que também sofrem evoluções, o que transforma o estado de “aquisição” em “aprendizagem”, na medida em que a instrução é requisito para prolongar o desenvolvimento de comportamento verbal adequado. A razão determinante para a explicação do insucesso dos aprendentes adultos é frequentemente identificada na deteriorada função de “filtros afectivos” que comprometem os dados do input a serem processados. O filtro (como um mecanismo que garante a separação eficaz de aspectos que não se coadunam, à priori, para determinado resultado com sucesso) estando fraco torna o indivíduo mais propenso à inibição, ansiedade, receio. A filtragem é o desencadear de “monitorização” e marca a transferência da aquisição para a aprendizagem. O monitor é, por sua vez, como um editor que comporta um conjunto de regras prontas a serem activadas.

A ansiedade constitui um aspecto afectivo (Scovel, 1978) que desafia a eficácia desse filtro. Poderemos enunciar dois tipos de ansiedade: inerente à personalidade (1), logo aparece em várias situações; e pontual (2), limitada a uma situação específica e que gera aí dificuldades. Na situação da aprendizagem de L2, estamos perante uma ansiedade específica linguística (Horwitz, 2001; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), não sendo um traço de personalidade, nem, por outro lado, a mesma ansiedade verificada no contexto de comunicação em Língua Materna (Foss & Reitzel, 1988). A ansiedade linguística tem sido identificada como ansiedade situacional (Young, 1991), dependendo da situação específica que espoleta a ansiedade. Daly e McCroskey (1984, citado por Batista, 2005) sugerem que a ansiedade linguística é “communication apprehension” (p. 9) que define o evitamento da situação de comunicação, sugerindo lack de confiança do sujeito sobre as suas próprias competências. Esta ansiedade pode ser precipitada por outros traços pessoais como medo e timidez. O desejo de aprender pode ser inibido, visível pela ausência de verbalização, porque a timidez e renitência ocorrem. A ansiedade linguística é emocional, social e educacional nas suas consequências. O desconforto emocional de preocupação, sensações físicas perturbadoras do equilíbrio psicossomático e a desatenção em tarefas cognitivas simples (Rubenzer, 1988) são algumas das consequências. No que respeita às sensações

⁵ Ver a abordagem de conceitos, no seio dos quadros teóricos, Generativismo e Comportamentalismo, na

físicas perturbadoras, estas não se restringindo naturalmente à situação linguística, encontramos efeitos como o ritmo cardíaco elevado, boca seca, tremores e respiração descontrolada. A ansiedade linguística associada a estes estados físicos e psicológicos é sentida com mais incidência na adolescência, dado o estado psicossocial do adolescente e as condições em que se encontra a sua filtragem afectiva. Oya, Manalo e Greenwood (2004) entendem a ansiedade como factor explicativo dos pólos extroversão - introversão, sendo que os altos níveis de ansiedade estão associados à introversão que se reflecte na performance menos bem conseguida por parte dos aprendentes de Língua. Por outro lado, anteriormente a Oya et al., autores como Dewaele e Furnham (1999) e Busch (1982) asseveraram que essa associação (introversão-ansiedade) resulta de uma má interpretação teórica formulada desde os anos setenta (“a misunderstanding originating in the 1970s”, p. 1), sendo que, de facto, a extroversão pode não ser preditor de sucesso na aprendizagem de uma nova língua. Considerando este conflito teórico, é importante perceber se os efeitos da introversão se traduzem no plano geral de aprendizagem de L2 ou se em aspectos específicos tais como em situações de produção oral ou de escrita. A análise da introversão e extroversão, assim como de empatia e agressão, é considerada por Brown (1973) como crucial para o entendimento das variáveis afectivas no estudo da aquisição de segunda língua, contribuindo para perceber a natureza social desse processo de aprendizagem que é afectado, particularmente, por aspectos egocêntricos, menos referidos nesta área: imitação, egoísmo e inibição. Esta panóplia afectiva tem repercussão directa na ansiedade, determinando o equilíbrio emocional do aluno na sua aprendizagem (Horwitz, 1995).

Há diferentes tipos de ansiedade (Batista, 2005; Pappamihiel, 2002; Cheng, Horwitz & Schallert, 1999) de acordo com as diferentes performances em contexto de leitura, escrita, oralidade. A ansiedade relacionada com a aprendizagem da competência escrita é um tipo mais específico do que, por exemplo, “second language classroom anxiety” (Cheng et al., p. 1) que é um tipo mais geral de ansiedade, associado a situações em que o sujeito tem de exhibir a sua produção oral. Efectivamente, a ansiedade na aprendizagem de L2 delineia-se mais acentuadamente no que respeita à oralidade (speaking anxiety). No que respeita à oralidade e à sua relação com a ansiedade, teremos de estar atentos ao facto da oralidade ser multifacetada: “it is important to incorporate measures of as many as possible of these facets if a reasonable gauge of the extent of

possible relationships with factors such as personality and anxiety is to be attained” (Oya et al., 2004, p. 845). Essas facetas encontram-se no nível de formalidade, grau de fluência (ver glossário, anexo 7), tipo de complexidade e grau de destreza.

Um dos argumentos para explicitar a ocorrência de estados de ansiedade pode residir no facto do sujeito estar a desenvolver uma competência escrita num código não familiar, que por si só, associa material cultural também desconhecido. A consciência do próprio estado ansioso afecta em contexto não só de oralidade, como também de leitura (Saito, Horwitz & Garza, 1999). Os níveis de ansiedade afectam a compreensão da informação, sendo que um indivíduo pode experienciar ansiedade na comunicação oral, mas não na produção escrita. Os menos proficientes na situação de escrita apresentam nível elevado de ansiedade e frustração (Khaldieh, 2000; Sponser, 2001), bem como atitude negativa face à escrita e descontrolo face ao desenvolvimento da competência e performance nessa área.

Numa análise dimensional da ansiedade (MacIntyre & Gardner, 1989; Baker & MacIntyre, 2003), encontramos dois tipos: geral e comunicativa, sendo que a última constitui factor na aquisição e produção de vocabulário, por exemplo. Assim, o fenómeno “language anxiety” pode exibir uma vertente facilitadora ou debilitadora. A ansiedade pode ser provocada por dificuldades já sentidas também na aquisição da Língua Materna, pois deficits ocorridos durante o processo de aquisição de linguagem materna (Chen & Chang, 2004) verificar-se-ão no processo de aquisição de sequentes línguas - *linguistic coding deficit hypothesis* (Sparks, Ganschow & Jaborsky, 1993). Os altos níveis de ansiedade são evidentes no nível de iniciação de aprendizagens, sobretudo no que respeita às línguas. A ansiedade cresce na aprendizagem de uma nova língua, mas com incidência na L2 na medida em que o processo de interferência se nota com mais veemência. Os que se iniciam no processo de aprendizagem linguística são significativamente mais ansiosos (Frantzen & Magnan, 2005) do que os mais experientes no processo. Vários dos estudos que procuram analisar a ansiedade linguística recorrem ao instrumento FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) de Horwitz, Horwitz e Cope (1986) ou às subescalas de ansiedade de MacIntyre e Gardner (1989;1991), enquanto indicadores de problemas básicos (perturbações, sobretudo ao nível de produção oral, que se revelam temporárias e no contexto específico de língua estrangeira) no desenvolvimento de linguagem (Ganschow & Sparks, 1996). É suposto, aliás já enunciado com o modelo socioeducacional

de Gardner, que quanto menor é a motivação, menos positivas são as atitudes e mais baixa é a proficiência linguística, assim, normalmente, maior é a ansiedade (Sparks, Ganschow, Artzer, Siebenhar & Plageman, 1997; 2004). Os mais ansiosos são os que menos gostam de ser confrontados com os seus erros e não os encaram como úteis, não reconhecendo necessidade na aprendizagem da língua. A ansiedade e orientação de tipo integrador são considerados por MacIntyre e Gardner (1991; MacIntyre & Noels, 1996) como fortes preditores para a aprendizagem de estratégias no âmbito da aprendizagem da L2.

A ansiedade apresenta-se como um efeito poderoso e por vezes desvantajoso na aprendizagem verbal e performance comunicativa, em contexto de língua segunda, espoletando efeitos eufóricos e disfóricos de natureza afectiva. A ansiedade enquanto disforia pode não comprometer a aprendizagem na medida em que pode mesmo revelar um efeito “amnesty” (Spielmann & Radnofsky, 2001; MacIntyre, 1995). Contudo, geralmente a ansiedade é um fenómeno único enquanto componente do processo de desenvolvimento de L2 (Batista, 2005; Oya et al. 2004) e estado subjectivo de tensão, apreensão, nervosismo e preocupação, associado a reacções do sistema nervoso autónomo (Horwitz et al., 1986) que, na aprendizagem de linguagem, pode provocar ritmos descompensados no processo de aquisição de conhecimentos, resultando em baixo rendimento e esforço despendido (Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 2000a). Este estado afectivo é passível de atravessar três estádios: input, processamento e output, sendo a correlação negativa mais visível entre ansiedade e input, mas também com output (Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 1998; 1999; et al. 2000a;200b). A ansiedade tem efeitos negativos, aliás, em todos os estádios: na fase de input, a ansiedade pode deturpar a informação que está a ser disponibilizada ao ouvinte ou pode mesmo retrai-la e apenas parte ser enviada para o estágio seguinte: processamento. Aqui o efeito será, em princípio, perturbação cognitiva, de que resultará organização, armazenamento e assimilação do material. E, na fase de output, a ansiedade pode afectar o ritmo e organização da informação que está, ao mesmo tempo, a ser activada (Oya et al., 2004). A ansiedade que se verifica no processamento de aquisição da linguagem materna difere do da linguagem segunda (Foss, 1998; MacIntyre & Baker, 1994; Oya, et al. 2004), tornando-se os agentes externos, como o professor e família, stressores evidentes e que influenciam os níveis de ansiedade (Ewald, 2007). A percepção do professor acerca das características afectivas do aprendente afecta a competência do próprio sujeito e essa

percepção está relacionada com a competência linguística nativa (“native-like competence”) do sujeito (Sparks et al., 2004).

Recuperamos ainda a definição breve que Lovibond e Lovibond (1995) apresentam para os três estados afectivos que o seu instrumento (de natureza clínica) avalia: depressão, stresse e ansiedade. Assim, a depressão é percebida sobretudo por sintomas de níveis baixos de auto-estima e motivação, que geram baixas expectativas, mesmo negativas, relativamente ao cumprimento de objectivos de vida. O stresse é denunciado por tensão e excitação que persistem e desprotegem a resistência do indivíduo, o que gerará frustração. A ansiedade, conceito que aqui nos interessa, encontra-se sobretudo em respostas de alerta (medo) excessivo face a uma determinada situação, considerando, à priori, o perfil mais ou menos ansioso (estado ou traço) do indivíduo (Andrade & Gorenstein, 1998). A sobreposição que se verificou entre as escalas, após sua aplicação e mensuração de resultados, pode explicar-se naturalmente pela continuidade entre as síndromes avaliadas pelas diferentes escalas, o que não significa que haja pouca exactidão ao nível da discriminação de escala (Andrade & Gorenstein), mas relação forte entre os três estados afectivos. A ansiedade definida enquanto verdadeiro estado afectivo (em todas os seus efeitos psicológicos, emocionais e físicos implicados) relacionado com a aprendizagem de linguagem não tem sido verdadeiramente estudada.

3.3.3. Estilos de Aprendizagem

Os estilos de aprendizagem (EA) são preferências dos indivíduos em relação ao modo de aprendizagem, à forma como adquirem, retêm e recuperam informação (Felder, 1995), “learning style is a gestalt combining internal and external operations derived from the individual’s neurobiology, personality and development, and reflected in learner behavior” (Keefe & Ferrel, 1990, p. 16).

Segundo Keefe (1979), os estilos de aprendizagem são “characteristic cognitive, affective, and psychological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment” (p. 58). É um conceito que se insere no campo afectivo, cognitivo e simultaneamente psicológico, mas distinto de “estratégias de aprendizagem”, na medida em que estas são procedimentos ou técnicas específicas a que o sujeito recorre para solução de um problema. As estratégias de aprendizagem podem ser aprendidas e conscientemente aplicadas em diferentes situações

de aprendizagem; já os estilos de aprendizagem são preferências inatas (Wintergerst, DeCapua & Itzen, 2001) mas que poderão ser moldadas de acordo com as influências ambientais, embora sejam mais ou menos rígidos (Carson & Longhini, 2002), ao contrário das estratégias que variam mais facilmente. Por outro lado, as estratégias e estilos de aprendizagem concorrem juntas no processo geral de aprendizagem e relacionam-se sobretudo no processo linguístico de aquisição (Macaro, 2006). Os EA precedem o processo de aprendizagem de línguas (Bailey et al., 2000a;2000b), ou seja, já estão determinados, sendo que a capacidade para aprender línguas é moderada pelo EA, ainda que este (EA) possa ser um fraco preditor do sucesso na aprendizagem de L2 e possa não revelar muito da identidade relativamente ao processo vivido pelo sujeito na aquisição da Língua Materna. Ortega e Cárter (2000) têm uma diferente opinião, considerando que o estilo de aprendizagem e o Quociente de Inteligência (Q.I.) são factores sobremaneira influenciadores. Por outro lado os estilos de aprendizagem são precursores das atitudes face ao ambiente de aprendizagem, o que afecta, por sua vez, a motivação do aprendente (Bailey et al., 2000a). Outra abordagem do conceito dos estilos de aprendizagem é proposta por Kolb (1976) que caracteriza o estilo de aprendizagem em termos dinâmicos e estáticos, ou seja, dependendo da influência do meio ambiente do sujeito ou, por outro lado, sendo mais indiferente a essa influência e, portanto, menos propenso a mutações.

O actual termo “Estilo de Aprendizagem” não aparece antes de Thelen (1954), usado no discurso sobre a dinâmica de grupos (as interacções grupais como condição de aprendizagem). Por outro lado, os estilos cognitivos (EC), muitas vezes confundidos com EA, relacionam-se com formas da activação cerebral associadas à aquisição de informação e processamento (Ehrman, 2003). O termo “Estilo Cognitivo” aparece nos anos 20 e 30 entendido como fenómeno de ritmo perceptual e de flexibilidade. Os termos específicos de Independência de Campo (IC) e Dependência de Campo (DC), relacionados com os EC, surgem, por outro lado, nos anos quarenta. A investigação associa os EA e EC para determinar a competência, performance e sucesso na aprendizagem como uma conjuntura única.

A primeira aplicação do conceito de estilo de aprendizagem em contexto de aprendizagem/aquisição de Língua ocorreu com a instauração do conceito de “dependência/independência de campo” (DC/IC) com o intuito de observar contrastes entre pessoas caracterizadas previamente como analíticas ou holísticas. As analíticas revelam

tendência para focar as partes de um todo, enquanto as holísticas propõem a considerar o todo. Chapelle e Green (1992) sugerem que o estilo analítico pode evidenciar a capacidade do sujeito analisar material linguístico ao qual está exposto, distinguindo componentes, relações entre eles. Os alunos japoneses, por exemplo, foram identificados (Felder, 2005) como alunos de estilo evidentemente analítico. Aliás a dicotomia independência e dependência de campo revela-se muito rígida na sua apresentação conceptual e científica. O estilo de (in)dependência de campo (Chapelle & Green, 1992) tem sido abordado como uma hipótese de referência enquanto variável influenciadora na aprendizagem de L2. A literatura que versa sobre a dependência de campo (Hansen & Stansfield, 1981; Hansen & Bowey, 1994) sugere que um sujeito IC (independência de campo) possui capacidades interpessoais bem desenvolvidas. Sugere-se a existência da relação entre IC e aquisição de competências linguísticas, sendo que os DC (dependência de campo) são mais favoráveis ao desenvolvimento da competência comunicativa. Os aprendentes avançados na sua aprendizagem de L2 parecem revelar um estilo mais independente de campo, sendo que também os níveis de ansiedade são mais baixos (Anglejan & Renaud, 1985). Na relação entre ansiedade e estilos de aprendizagem, os alunos menos cooperativos (estilo que apela à prática recorrente adoptada pelo sujeito para trabalhar em grupo) são os mais ansiosos (Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 1998;1999).

Os estilos de aprendizagem concluem-se como preferências naturalmente individuais e pouco influenciados por características de grupos como minorias étnicas e linguísticas (Wintergerst et al., 2001). Todavia, os estilos de aprendizagem podem diferir de acordo com o background cultural dos indivíduos e de acordo com factores como idade, sexo e tempo de experiência com a cultura e língua dominantes, no caso de sujeitos com experiência migratória (Reid, 1987; Kennedy, 2002; Silva & Silva, s.d.; Chiya, 2003). Dada a importância dos estilos de aprendizagem, em perspectiva geral, não apenas especificamente aplicada ao contexto de aprendizagem linguística, aqueles vêm sendo sujeitos a vários testes de validação no que respeita aos diferentes instrumentos que têm como objectivo avaliar os estilos de aprendizagem, incluindo os especificamente aplicados aos aprendentes de línguas, e que foram desenvolvidos nas últimas três décadas, perfazendo um total aproximado de trinta instrumentos de avaliação dos estilos de aprendizagem (Felder, 1995). O questionário, de que são exemplo dois dos instrumentos mais utilizados, Learning style inventory (Dunn, Dunn & Price, 1989) e Perceptual

Learning-Style Preference Questionnaire, (1984, citado por Wintergerst et al., 2001), foi um dos formatos mais usados na aplicação deste tipo de testes e que, embora não sendo o mais indicado devido à sua débil fidelidade (Felder, 2005), se revelou muito positivo para observar a auto-avaliação dos indivíduos face ao seu estilo de aprendizagem, assim como contribuiu para avaliar as diferenças dimensionais entre os estilos de aprendizagem. O estilo de aprendizagem é, de facto, uma das grandes diferenças entre os aprendentes (Felder, 2005), e a elaboração de instrumentos que o analisem em diferentes populações estudantis, considerando as diferenças culturais, constitui um problema (Jia, Stange, Wu, Collado & Guan 2006; Kvan & Jia, 2005), na medida em que a validade dos testes é uma das principais preocupações científicas (Wintergerst et al., 2001). Nesta última questão, Wintergerst et al. apela à necessidade de considerar uma atenta exploração na análise factorial das escalas construídas para avaliar os EA, bem como, assim, ter em conta a sobreposição que pode ocorrer entre itens, pela sua proximidade no que respeita às propriedades partilhadas entre EAs.

No contexto do estilo de aprendizagem, outros estilos podem entrar em conflito com o estilo individual: o estilo de aprendizagem dos colegas e o estilo de ensino do professor (Felder, 1995). Na sala de aula nem sempre se apresenta a conjuntura favorecedora de condições de aproveitamento de todos os diferentes estilos de aprendizagem (Chiya, 2003). Quanto mais os alunos recorrem a vários estilos de aprendizagem, mais flexíveis se tornam e, nesse sentido, os professores deveriam orientar os aprendentes para se tornarem “balanced style” (Peacock, 2001) no sentido de *acomodarem* os diferentes estilos de aprendizagem. Num contexto de sala de aula em que o professor e a sua informação sejam o centro, os detentores de um estilo auditivo estão em melhor posição de aprendizagem. Por outro lado, os aprendentes cinestésicos ou tácteis revelam desvantagem a priori. O instrumento elaborado por Reid (Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire, 1984, citado por Felder, 1995) que tem como intuito dividir os estilos de aprendizagem em seis grupos: visual, auditiva, táctil, cinestésica, grupo e individual, contribui para a percepção das implicações pedagógicas, bem como o Learning style inventory (Dunn et al, 1989) que apresenta a perspectiva do estilo de aprendizagem do aluno como dependente de factores como idade, género, raça, religião, nacionalidade, e que determina a necessidade de diversificar a pedagogia nas escolas (Heide, comunicação pessoal, 2002).

Os estilos de aprendizagem são diferentes na medida em que evoluem e se transferem entre si, constituindo-se como processos pois também são sujeitos a fases de desenvolvimento, provocados sobretudo pelo avanço da idade. Elementos sociológicos, motivacionais, sentido de responsabilidade e outros elementos de natureza interna e externa encontram-se na esfera de evolução do estilo de aprendizagem. De acordo com trabalhos anteriores verifica-se uma evolução do estilo de aprendizagem com preferência tátil para o estilo de preferência auditiva e ainda sobretudo visual (Heide). Nesta questão do amadurecimento de estilos na aprendizagem é importante evocar o modelo de Kolb (s.d., citado por Chiya, 2003) no qual encontramos um design dos aprendentes de acordo com os seus estilos: “diverger”, “assimilator”, “converger” e “acomodator”:

Divergers learn from concrete experience, *Assimilators* learn from reflective observation, *Convergers* learn from abstract conceptualization, and *Accommodators* learn from active experimentation. (...) identified *Divergers* as learning from feeling, *Assimilators* as learning from watching and listening, *Convergers* as learning from thinking, and *Accommodators* as learners from doing. (Chiya, 2003, p. 4).

Assim, as crianças poderão ser definidas essencialmente como “divergers” e também “acomodators”, sendo que os mais velhos se encaixam nas outras nomenclaturas pois seguem um estilo muito mais visual e, ainda, auditivo, e baseiam-se nas capacidades de abstracção e reflexão.

No quadro conceptual do estilo de aprendizagem, aplicado à aprendizagem de línguas, foram-se desenvolvendo outras nomenclaturas como a de aprendentes de estilo sensitivo ou intuitivo (Jung, 1971). Os aprendentes sensitivos (no sentido de serem sujeitos mais reactivos, mas também exibindo atitudes de maior concretitude) são metódicos e necessitam de mais tempo para a aprendizagem; os intuitivos são mais reflexivos, recorrendo com mais incidência à memorização, imaginação e especulação, sendo, contudo, mais rápidos. Em virtude da análise dos aprendentes dicotómicos referidos, foi aplicado o instrumento Myers-Briggs Type Indicator (MBTI, Myers & McCaulley, 1985; Myers & Myers, 1980) a milhões de indivíduos. Com o mesmo instrumento a cerca de quinhentos sujeitos, Moody (1988, citado por Felder, 1995) concluiu que havia mais sujeitos intuitivos do que sensitivos o que se explica pela natureza simbólica que

caracteriza a linguagem. Os “intuitors” (Felder, 1995) preferem um ensino com abordagem de maior complexidade e variedade, estando mais aptos a aprender independentemente do estilo de ensino do professor/educador. São mais ágeis na aquisição de vocabulário e internalização de regras gramaticais. Os “sensors” tendem a ter menos sucesso no início do processo de aprendizagem. Outra terminologia conceptual referida pelo autor (Felder, 1995) no contexto em abordagem é a de aprendentes sequenciais ou globais, sendo que os sequenciais se pautam pelo maior envolvimento de áreas do hemisfério cerebral esquerdo nas actividades de processamento de informação linguística, tendo mais sucesso com a gramática, entoação e ritmo, segmentação de palavras e frases. Os globais revelam mais destreza com a compreensão de fragmentos de informação não conectados, ideias globais e estratégias holísticas. A dicotomia do processamento global vs analítico (Oxford, 1989) é muito próxima da de dependência e independência de campo, contudo talvez abarque uma dimensão mais explanatória em relação à identidade conceptual do estilo de aprendizagem. Esta versão (processamento global e analítico) também contribui para exacerbar o aspecto neuropsicológico que se entende subjacente ao estilo de aprendizagem especificamente relacionado com a aquisição e aprendizagem de linguagens (abordagem analítica do código linguístico – envolvimento de áreas do hemisfério esquerdo; abordagem global – implicação de áreas do hemisfério direito). Todas estas abordagens relativamente ao conceito de estilo de aprendizagem são possíveis devido às diferentes dimensões que são visivelmente assumidas por aquele.

Os estilos de aprendizagem que interessam para o presente estudo são os estilos visual, auditivo e cinestésico. O estilo visual diz respeito ao indivíduo que prefere (a preferência não é realmente voluntária, é uma tendência na qual o sujeito se conhece e que sabe identificar como “preferência”) que a sua aprendizagem incida sobre recuperação de informação que é assimilada visualmente, através de leitura a partir de diferentes materiais. O estímulo visual não implica, assim, extensiva explicação oral e possibilita uma aprendizagem mais autónoma, pois pode ser conseguida através da compreensão escrita. Porém, necessita de anotar informação quando esta se apresenta em estímulo auditivo (Reid, 1987; Madrid, 1998). O estilo de aprendizagem auditivo implica uma preferência baseada na recordação de informação a partir da audição de estímulos, assim recuperada a partir de leituras em voz alta, por sua iniciativa ou por parte de outrem. Estes sujeitos beneficiam de situações em que acedem à informação via auditiva, por exemplo, quando

ouvem informação áudio em suporte electrónico ou simplesmente em discussões de sala de aula (Reid, 1987; Madrid, 1998). O estilo de aprendizagem cinestésico diz respeito ao envolvimento físico do indivíduo com a sua aprendizagem pontual e com a experiência em sala de aula. A informação é mais facilmente activada quando o sujeito esteve envolvido em actividades que promovessem essa modalidade (Reid, 1987; Madrid, 1998).

3.4. Método

3.4.1. Quadro de hipóteses.

Hipótese 1.

Os indivíduos mais novos apresentarão um perfil mais positivo (motivação e atitudes mais favoráveis em correlação com ansiedade menos evidente ou ausente) em relação aos sujeitos mais velhos, traçando perfis psicossociais distintos para criança, adolescente e adulto no contexto de aprendizagem de Língua Segunda.

Racional da hipótese de investigação 1.

A hipótese gerada evoca literatura que frequentemente considera o factor idade como a variável crucial no que respeita à explicação das diferenças na aprendizagem de Língua Segunda e, especificamente, tendo em conta a expressão motivacional e atitudinal dos aprendentes. É esperado que os sujeitos mais jovens exibam uma motivação favorável, atitudes positivas e baixos índices de ansiedade na situação de aprendizagem de nova língua, considerando toda a conjuntura de factores que nesse contexto se reconhece: tipos de orientação, interesse em aprendizagens novas, atitudes e motivos gerados face à comunidade dominante, à turma e ao professor, e o papel dos pais na construção da sua motivação.

Hipótese 2.

Considerando o género, nacionalidade e língua materna/falada em casa, os sujeitos do sexo feminino, oriundos do continente europeu e cujas línguas maternas sejam indo-

européias românicas, apresentam motivação e atitudes mais positivas em situação de aprendizagem de L2.

Racional da hipótese de investigação 2.

De acordo com os contributos de investigações precedentes, os aprendentes do sexo feminino revelam atitudes mais positivas bem como motivação mais favorável (em relação ao grupo masculino) no desenvolvimento de comportamentos verbais em Língua Segunda, justificadas por uma melhor predisposição psicológica e emocional desse género face a essa aprendizagem em particular; por outro lado, acredita-se que os sujeitos europeus, porque também se encontram num espaço europeu (Portugal ou Espanha), apresentem uma semelhante predisposição que proporcione uma adaptação facilitada.

Também se parte do pressuposto de que os locutores de línguas maternas românicas beneficiem da aprendizagem de línguas segundas (Português e Catalão) que sejam igualmente da família indo-europeia românica, pela proximidade de traços que são universais a esse grupo de códigos.

Hipótese 3.

Considerando os dois grupos de amostra, de acordo com as variáveis independentes já referidas, bem como considerando a correlação inversamente proporcional de motivação e ansiedade aplicada no contexto de aprendizagem de línguas (com base nos princípios científicos advindos de investigação precedente), ambos os grupos evidenciarão o mesmo perfil motivacional, para os dois grupos de idades (crianças e adolescentes), bem como para os dois grupos de género.

Racional da hipótese de investigação 3.

É nosso objectivo avaliar, numa primeira perspectiva geral, a componente motivacional, afectiva e psicológica dos sujeitos de uma mesma amostra na sua aquisição/aprendizagem de Língua Segunda, considerando as variáveis independentes *nacionalidade do sujeito, nacionalidade dos progenitores, língua materna/línguas faladas em casa, idade e género* e as variáveis dependentes *proficiência, motivação/atitudes, ansiedade e estilos de aprendizagem*. De forma mais particular, o objectivo é comparar duas amostras distintas sobretudo no que respeita ao objecto de aprendizagem - a Língua

Segunda (o Português e o Catalão), mantendo as mesmas variáveis independentes sob a análise específica da variável dependente *Motivação e atitudes*. Procuramos ainda verificar como se relacionam as variáveis independentes com as dependentes, de forma a produzir equações que se revelem significativas para aplicação científico-pedagógica no domínio da didáctica de Língua. O grupo catalão apresentar-se-à provavelmente com índices mais positivos quanto à motivação, atitudes e proficiência na medida em que os alunos fazem parte de um grupo estudantil que é cuidadosamente orientado no seio escolar catalão, do ponto de vista pedagógico; situação mais menosprezada em contexto português.

Hipótese 4.

Dado que os sujeitos mais novos evidenciam como preferência, geralmente, o estilo cinestésico, então, este deverá correlacionar-se, na situação de aprendizagem de L2, com a aquisição bem sucedida de linguagem.

Hipótese 5.

Os sujeitos nativos, não experienciando a aprendizagem de L2, poderão apresentar estilos de aprendizagem diferentes dos manifestados pelos colegas aprendentes de L2, no decurso de desenvolvimento do Português como Língua Materna.

Racional das hipóteses 4 e 5.

Procuramos verificar se existem diferenças consistentes entre grupos de idades, nacionalidades e locutores, ao nível da amostra com experiência migratória. Por outro lado, pretendemos, a partir da aplicação do mesmo questionário (os estilos de aprendizagem no contexto de Aquisição de Língua) a nativos, ou seja, a sujeitos em situação normativa de desenvolvimento da sua linguagem materna, sem experiência migratória e sem domínio de uma segunda língua, verificar se se notam diferenças entre as populações, migrante e não migrante. Acreditamos que se evidenciem perfis diferenciados na medida em que a situação de aprendizagem de L2 pode reconfigurar os estilos de adaptação e assimilação de novos conhecimentos, específicos ou gerais. Este tipo de investigação reconhece-se na literatura, contudo, não veementemente, e apenas na situação da aprendizagem do Inglês como Língua Segunda (Reid, 1987).

3.4.2. Participantes

Este estudo foi desenvolvido em duas fases, com duas amostras distintas: catalã (amostra de controlo) e portuguesa (amostra dos casos), cada uma em espaço geográfico distinto (Espanha e Portugal) e em momentos distintos do ano lectivo (início do 1º e 2º períodos, amostras catalã e portuguesa, respectivamente).

3.4.2.1 Amostra de controlo (Fase I)

No que diz respeito ao estudo desenvolvido em Barcelona, Catalunha (Espanha), este foi realizado com 279 sujeitos imigrantes catalães, sendo que 128 são crianças (idades compreendidas entre 9 e 12 anos) e 151 são adolescentes (idades entre 13 e 17 anos), de 3 escolas (Colégio Véduna Angels, Ceip Drassanes, IES Miquel Tarradell) de Barcelona, Catalunha. O subgrupo de crianças (N= 128) apresenta uma média de idades de 10,9 anos (DP= 0,949), sendo 57 (44,9%) do sexo masculino e 70 (55,1%) do sexo feminino. O subgrupo de adolescentes (N=151) apresenta uma média de idades de 14,5 anos (DP= 1,05), sendo 75 (50,7%) do sexo masculino e 73 (49,3%) do sexo feminino.

Constatámos um total de 29 nacionalidades para o grupo de sujeitos catalães, sendo que 122 sujeitos são de nacionalidade europeia (nascidos em países do continente europeu), 63 são oriundos da América Latina, 77 nasceram em países do continente asiático e 14 são de nacionalidade africana. 116 são locutores de línguas indo-europeias românicas (com forte representatividade da língua oficial Castelhana, partilhando o mesmo estatuto com o Catalão, mas este com reduzido número de locutores), 57 são falantes de línguas indo-europeias indo-iranianas, 11 são locutores de Chinês e 93 são multilingues (domínio de mais do que uma língua). 70 são filhos de pai europeu, 73 são filhos de pai nascido na América Latina, 104 são descendentes de pai asiático e 22 têm progenitor (pai) oriundo do continente africano. 75 dos participantes têm mãe europeia, 68 são filhos de progenitora nascida na América Latina, 105 descendem de mãe oriunda do continente asiático e apenas 22 têm mãe africana (informação relativa ao leque de nacionalidades dos sujeitos (de acordo com a identificação dos países de origem) e às línguas faladas em casa encontram-se ilustrados nas figuras 1 e 2, Anexo 8).

122 participantes (48%) nasceram na Catalunha e 154 (52%) não nasceram na Catalunha. Integrámos na amostra os sujeitos nascidos na Catalunha, pois considerámos como principal critério para este estudo (o critério manteve-se então em relação às versões

originais do teste) o facto de serem locutores de outra língua materna que não o Catalão, prioritariamente em relação ao facto de terem experiência migratória. Em relação ao grupo não nascido na Catalunha, 51 (18,3%) encontram-se na Catalunha, há cerca de um ano (ano de chegada: 2005), sendo que esta duração temporal é a que apresenta a percentagem mais elevada, contra 1,1% que diz respeito aos indivíduos que estão na Catalunha há cerca de 11 anos (ver figura n.º 3, Anexo 8). Observe-se o conjunto complementar de tabelas (n.º 1, 2 e 3) com informação demográfica relativa à amostra catalã.

Tabela n.º 1. Amostra Catalã: grupos determinados por nacionalidade.

Grupos determinados por Nacionalidade (de acordo com continente de origem)	f	%	% válida	% acumulada
Europa	122	43,7	44,2	44,2
América Central e Sul	63	22,6	22,8	67,0
Ásia	77	27,6	27,9	94,9
África	14	5,0	5,1	100,0
Total	276	98,9	100,0	
Dados omissos	3	1,1		
Total	279	100,0		

Nota: f = frequência;

Tabela n.º 2. Amostra Catalã: grupos determinados por locutores (de acordo com os tipos de línguas faladas).

Tipos de locutores (de acordo com família de línguas)	F	%	% válida	% acumulada
Línguas indo-europeias românicas e germânicas.	116	41,6	41,9	41,9
Línguas indo-europeias indo- iranianas	57	20,4	20,6	62,5
Línguas sino-tibetana e afroasiática camítica	11	3,9	4,0	66,4
Multilingues	93	33,3	33,6	100,0
Total	277	99,3	100,0	
Dados omissos	2	,7		
Total	279	100,0		

Tabela n.º 3. Amostra catalã: grupos determinados por idades.

idade por 2 grupos				
Grupos etários	f	%	% válida	% acumulada
Crianças	128	45,9	45,9	45,9
Adolescentes	151	54,1	54,1	100,0
Total	279	100,0	100,0	

3.4.2.2. Amostra dos casos (Fase II)

Em Portugal o estudo foi realizado com 305 sujeitos imigrantes portugueses, sendo que 126 (41,4%) são crianças (idades entre 7 e 12 anos) e 178 (58,6%) são adolescentes/adultos (idades entre 13 e 21 anos) de várias escolas básicas dos Agrupamentos de Aveiro, Esgueira, Cacia, Eixo, Oliveirinha, São Bernardo, Aradas, Oliveira do Bairro e Vagos; de escolas secundárias de Aveiro (3 escolas: Escola Secundária Dr. Mário Sacramento, Escola Secundária José Estêvão, Escola Secundária Homem Cristo), Esgueira (Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima), Oliveira do Bairro (Escola Secundária de Oliveira do Bairro) e Funchal (Escola Básica e Secundária Bispo Dr. Manuel Ferreira Cabral). 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, 32 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 de chinês (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, dezoito línguas em que os sujeitos são locutores activos (dados relativos às nacionalidades e línguas faladas em casa estão visíveis na tabela n.º 1, Anexo 8).

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.

Tabela n.º 4 Análise de frequências (Amostra Portuguesa): grupos determinados por nacionalidade.

Grupos determinados por Nacionalidade	f	%	% válida	% acumulada
Europa	146	47,7	48,5	48,5
América	95	31,0	31,6	80,1
Ásia	9	2,9	3,0	83,1
África	51	16,7	16,9	100,0
Total	301	98,4	100,0	
Dados omissos	5	1,6		
Total	306	100,0		

Tabela n.º 5. Amostra Portuguesa: grupos determinados por locutores (de acordo com os tipos de línguas faladas- critério de definição com base nos grupos de famílias de línguas (ver glossário).

Tipos de locutores (de acordo com família de línguas)	f	%	% válida	% acumulada
Línguas indo-europeias românicas e germânicas	29	9,5	9,5	9,5
Crioulos diversos	5	1,6	1,6	11,2
Línguas indo-europeias eslavas (russo, ucraniano)	32	10,5	10,5	21,7
Multilingue	99	32,4	32,6	54,3
Línguas sino-tibetana e afroasiática camítica	6	2,0	2,0	56,3
Português	133	43,5	43,8	100,0
Total	304	99,3	100,0	
Dados omissos	2	,7		
Total	306	100,0		

Tabela n.º 6. Amostra Portuguesa: grupos determinados por idades.

Grupos etários	f	%	% válida	% acumulada
Crianças	126	41,2	41,4	41,4
adolescentes	178	58,2	58,6	100,0
Total	304	99,3	100,0	
Dados omissos	2	,7		
Total	306	100,0		

A média temporal (tempo de permanência em Portugal a partir da data de chegada) é de 4,9 anos, com um desvio-padrão de 4,3. 222 participantes (85,1%) não nasceram em Portugal e 39 (14,9%) nasceram em Portugal, sendo que 45 são de nacionalidade estrangeira, mas não indicaram o ano em que terão chegado ao país português. Considerámos igualmente nesta amostra os sujeitos locutores de línguas maternas que não a oficial, embora sem experiência migratória. Dos sujeitos nascidos em país estrangeiro, por exemplo 43 (16,2%) dos participantes encontram-se em Portugal há alguns meses (ano de chegada: 2006). Os restantes distribuem-se, em menor número, por outro tipo de distâncias temporais (ver figura n.º 4, Anexo 8).

3.4.2.2.1. Amostra de controlo (fase II)

No contexto desta segunda fase com amostra imigrante portuguesa, constituímos um pequeno grupo (de controlo) integrado por 192 indivíduos de nacionalidade portuguesa, cuja língua materna é exclusivamente o Português. A média de idades é de 13,1 com desvio-padrão de 3,9, sendo que 96 (50%) são crianças (com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos de idade), 57 (29,7%) são adolescentes (idades entre 13 e 17 anos de idade) e 39 (20,3%) são adultos (idades entre 18 e 21 anos de idade). 76 (39,6) dos sujeitos são do sexo masculino e 115 (59,9) do sexo feminino. Os participantes são oriundos de escolas (de níveis básico e secundário) de Aveiro: Escola Secundária Dr. Mário Sacramento, Escola EB 2,3 João Afonso, Escola Básica da Glória; Centro de Actividades Infantil “Arte e Qualidade”; e da Universidade de Aveiro (alunos do 1º ano de Educação Básica e do 2º ano de Psicologia). O subgrupo de crianças (N=96) apresenta uma média de idades de 9,7 anos (DP= 1,6), sendo 51 (53,1%) do sexo masculino e 44 (45,8%) do sexo feminino. O subgrupo de adolescentes (N=57) apresenta uma média de idades de 14,8 anos (DP= 1,6), sendo 23 (40,4%) do sexo masculino e 34 (59,6%) do sexo feminino. O subgrupo de adultos (N=39) apresenta uma média de idades de 18,9 (DP=0.85), sendo que 2 (5,1%) são do sexo masculino e os restantes 37 (94,9%) são do sexo feminino. Este último subgrupo relativo ao critério da idade é acrescentado na amostra de controlo (nativos) em relação à amostra dos casos (sujeitos com experiência migratória) que apenas conta com dois grupos (crianças e adolescentes). Deste modo a análise de dados relativos ao grupo de adultos será efectuada sem comparação, ao nível da amostra total, com a

amostra dos casos. Observe-se a tabelas 7, 8 e 9 com informação demográfica relativa à amostra de controlo.

Tabela n.º 7. Amostra de Controlo - fase II: grupos determinados por classe etária.

Grupos etários	f	%	% válida	% acumulada
Crianças	96	31,4	50,0	50,0
adolescentes	57	18,6	29,7	79,7
Adultos	39	12,7	20,3	100,0
Total	192	62,7	100,0	
Dados omissos	114	37,3		
Total	306	100,0		

Tabela n.º 8. Amostra de Controlo - fase II: grupos determinados por género.

Grupos determinados por género	f	%	% válida	% acumulada
Masculino	76	24,8	39,8	39,8
Feminino	115	37,6	60,2	100,0
Total	191	62,4	100,0	
Dados omissos	115	37,6		
Total	306	100,0		

Tabela n.º 9. Amostra de Controlo - fase II: grupos determinados por ano de escolaridade.

Grupos de escolaridade (determinados por ciclos)	f	%	% válida	% acumulada
1ºciclo	54	17,6	28,1	28,1
2ºciclo	19	6,2	9,9	38,0
3ºciclo	61	19,9	31,8	69,8
Ensino Secundário	16	5,2	8,3	78,1
Ensino Superior	42	13,7	21,9	100,0
Total	192	62,7	100,0	
Dados omissos	114	37,3		
Total	306	100,0		

3.4.3. Instrumentos

3.4.3.1. Fase I

Na primeira fase, estudo empírico realizado em Barcelona, utilizámos uma Escala de auto-avaliação composta pelas subescalas “Proficiência” e “Motivação e Atitudes” (ver anexos 1- 5).

A escala contém 16 itens no total, aos quais os indivíduos respondem assinalando um de 7 intervalos de uma dimensão que varia entre dois polos opostos (“discordo completamente” e “concordo completamente”, por exemplo).

A subescala “Proficiência” contém 4 itens. A nota total apresenta correlações positivas e bastante significativas ($p < .01$) com os seus quatro itens, o que sugere uma boa consistência interna: $r = .858$ para o item “Fala catalão?”, com correlação de 0,858, o item “Entende em catalão?” com correlação de 0,833, o item “Escreve em catalão?” com correlação de 0,835, o item “Entende o que lê em catalão” com correlação de 0,861. O alfa de Cronbach é de .83. Quanto maior é o valor total da subescala, maior é a proficiência.

A subescala “Motivação e atitudes” é adaptação do MINI-AMTB de Masgoret, Gardner e Bernaus (2001), versão em inglês (anexo 4) e versão em Catalão (anexo 1). A aplicação do mesmo teste, em versão catalã, foi acompanhada por uma das autoras do próprio teste.

Os itens da referida escala denominam-se e ordenam-se na escala da seguinte forma:

1. Orientação integrativa1; 2. Orientação integrativa2 (atitudes face aos locutores dominantes - versão 1- Catalão/versão 2-Português); 3. Orientação Integrativa 3 (Interesse em Línguas Estrangeiras- LEs); 4. Motivação1 (desejo); 5. Motivação2 (atitudes face à aprendizagem de língua segunda); 6. Situação de Aprendizagem1 (atitudes face ao professor da L2); 7. Orientação instrumental; 8. Ansiedade linguística1; 9. Situação de aprendizagem2 (atitudes face à disciplina/aula); 10. Ansiedade Linguística2; 11. Motivação3 (intensidade motivacional); 12. Encorajamento parental.

Em cada subescala, o máximo de pontos (7) para todos os itens, excepto os casos de n.º 8 e n.º 10, é indicador positivo/favorável.

A subescala “Motivação e atitudes” contém 12 itens (anexo 1) e apresenta boa consistência interna com um alfa cronbach de .717. Os itens apresentam correlações com a

nota total entre .267 e .664. Com a análise factorial, com rotação varimax para valores próprios iguais ou superiores a 1, encontrámos 3 factores: “Motivação e atitude face à Língua” (itens 1, 2, 3, 4, 7, 9, 11 e 12), “Ansiedade” (itens 8 e 10) e “ Situação de Aprendizagem e Professor” (itens 5 e 6). O alfa aumentaria se eliminássemos os itens do factor “Ansiedade”. Contudo, não os eliminámos tendo em conta que o aumento seria exíguo e porque este factor possui interesse no âmbito desta investigação. Quanto maiores são os valores dos totais dos factores, mais favoráveis serão a motivação e atitude face à Língua, maior será a ansiedade e mais favorável será a atitude face à aprendizagem de L2 e seu professor.

3.4.3.2. Fase II

Para o estudo da fase II (Portugal) preparámos e utilizámos uma Escala de auto-avaliação, a qual intitulámos de Bateria de Avaliação de aspectos Motivacionais, Afectivos e de Aprendizagem (em Língua Segunda) (~~BAMA~~), composta pelas subescalas “Proficiência”, “Motivação e Atitudes”, “Ansiedade” e “Estilos de Aprendizagem” (Anexo 2). Esta bateria é uma versão mais completa da versão aplicada na amostra catalã, sendo que as primeiras duas escalas (proficiência e motivação) coincidem nos dois estudos.

A escala contém 48 itens no total, aos quais os indivíduos respondem assinalando um de 7 intervalos de uma dimensão que varia entre dois pólos opostos (“discordo completamente” e “concordo completamente”, por exemplo).

A subescala “Proficiência” contém 4 itens. A nota total apresenta correlações positivas e altamente significativas ($p < .001$) com os seus quatro itens. Os itens apresentam correlações com a nota total entre .786 e .890. O alfa de Cronbach é de .88, esta subescala apresenta-se nos mesmos moldes do teste em versão catalã aplicado na primeira fase do estudo.

A 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.

A subescala “Motivação e atitudes” contém 10 itens (anexo 2, secção I) e apresenta boa consistência interna com um alfa de cronbach de .73. Os itens apresentam correlações com a nota total entre .357 e .788., positivas e altamente significativas ($p < .001$). 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), “Atitudes face ao professor, turma e comunidade” (2, 6 e 8) “Interesse em LEs (línguas estrangeiras) e Orientação Instrumental” (itens 3 e 7). Para estes três factores manteve-se a denominação do teste original- AMTB. O alfa aumentou significativamente com a eliminação de dois itens que tinham sido acrescentados à escala: “Atitude face à própria nacionalidade” e “Atitude face ao ensino da própria LM na escola”, que não serão, então, considerados. Verificámos que esta análise factorial diverge da que foi observada para a mesma escala, na versão catalã, aplicada em estudantes imigrantes de Barcelona, na primeira fase do estudo. Nessa análise foram concluídos três factores contudo os itens distribuem-se de forma diferente, sendo que há apenas alguma similaridade no factor I de AMTB em ambos os estudos, o que denota já diferenças entre as duas amostras. Quanto maiores são os valores dos totais dos factores, mais favoráveis serão “Motivação na aprendizagem PL2” (Português Língua Segunda), “Atitudes face ao professor, turma e comunidade” e mais positivo será o factor “Interesse em LEs e Orientação Instrumental”.

A subescala “Ansiedade” contém 11 itens (anexo 2, secção III) e apresenta um alfa de Cronbach de .88. Os itens apresentam correlações com a nota total entre .502 e .812.

Com a análise factorial, com rotação varimax para valores próprios iguais ou superiores a 1, verificamos que é unifactorial. 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, que teve por objectivo, em contexto fundamental e não clínico, observar a ocorrência/declaração de manifestações de ansiedade, stresse e depressão em população normativa (Ribeiro, Honrado e Leal, 2004). A escala DASS apresenta um conjunto de três subescalas que visam avaliar as manifestações afectivas dos indivíduos em situações gerais de vida, declarando-as numa perspectiva temporal imediatamente precedente. A versão portuguesa do teste DASS, adaptada por Ribeiro et al. (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. Para termos finais de comparação não poderemos avançar uma análise linear da mesma variável

nas duas amostras (Catalã e Portuguesa), dado que, na primeira fase do estudo, apenas dois dos itens foram contemplados, sendo que na segunda fase, recorreremos a uma escala mais completa e satisfatória para os requisitos do estudo.

A subescala “Estilos de Aprendizagem” (anexo 2, 2.3) contém 11 itens e apresenta um alfa de Cronbach de .68. Os itens apresentam correlações com a nota total entre .307 e .658. Com a análise factorial, com rotação varimax para valores próprios iguais ou superiores a 1, encontramos três factores: “Aprendizagem cinestésica” (itens 2, 3, 6, 10, 12), “Aprendizagem auditiva” (itens 1, 9, 8 e 11) e “Aprendizagem visual”(4, 5). Esta subescala foi adaptada a partir da versão catalã (2.3.2.) de Daniel Madrid (1998), que, por sua vez, se inspira no inventário de Barsch (anexo 2.3.1.), versão em Inglês (Barsch,1980;1996). A escala original (Madrid, 1998) apresenta 15 itens com escala de tipo Likert (1-5), sendo que apenas se seleccionaram onze itens, de acordo com a sua pertinência para o estudo. A adaptação de Madrid (1998) também conta com redução na escolha de itens a partir do original, pois o inventário de Barsch apresenta no seu total 24 itens com escala igualmente de tipo Likert (0-4). A tradução foi elaborada, revista e efectivada de forma fidedigna e competente. A subescala “Estilo de Aprendizagem” referida foi aplicada igualmente às duas amostras, amostra dos casos (305 alunos imigrantes portugueses) e de controlo (192 alunos nativos) com o objectivo de comparar os estilos de aprendizagem das duas populações, considerando os factores de experiência migratória, língua materna/aprendizagem de nova língua, idade e género.

Resultante da aplicação ao grupo de controlo, a escala apresenta um conjunto de 12 itens (um item a mais do que encontramos para a escala no âmbito da amostra dos casos, estando esse item relacionado com o estilo auditivo, eliminado na primeira aplicação, por comprometer a fidelidade da escala o que neste contexto não se verificou) e um alfa de Cronbach de .61. Considerando o valor KMO (kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy- valor de .62) e o alfa que a escala deduziu (.61) confirmamos a consistência interna fraca desta escala, no contexto de aplicação a esta população específica. Os 12 itens apresentam correlações com a nota total entre -.009 e .599. Com a análise factorial, com rotação varimax para valores próprios iguais ou superiores a 1, encontramos quatro factores: “Aprendizagem cinestésica” (Factor 1- itens 12 e 3), “Aprendizagem auditiva” (Factor 2- itens 1, 7, 9 e 11), “Aprendizagem visual”(Factor 3-itens 4 e 5) e um factor a que apelidamos de “Global” (factor 4- itens 2, 6, 8, 10) por agrupar itens que se podem

identificar com cada um dos outros três factores, individualmente (itens 2, 6, 8 e 10). Não atenderemos a este factor nas análises descritivas e inferenciais. Verificámos que esta análise factorial contrasta com a que encontramos no contexto da amostra dos casos. Nessa análise foram concluídos três factores, sendo que os itens, todavia, apresentam distribuição coordenada com a segunda análise, pelos três factores. Os itens que estão suprimidos nos factores (estilo visual, cinestésico e auditivo) da segunda análise encontram-se amalgamados ao nível do factor global que apenas deduzimos para a amostra de controlo. A similaridade é total entre os factores referentes ao estilo de aprendizagem visual, para as duas amostras.

Para além das escalas referidas, utilizámos um conjunto de itens para registo de dados pessoais (género, escola que frequenta, nacionalidade do participante, idade do mesmo, ano de escolaridade, local de nascimento, data de chegada ao país dominante, nacionalidades do pai e da mãe, e línguas que fala em casa).

3.4.4. Procedimentos

Na primeira fase do estudo, a Escala foi apresentada em questionário que foi aplicado aos 279 participantes, nas respectivas escolas que frequentam. Este estudo foi intencionalmente realizado no âmbito do estágio desenvolvido durante o mês de Outubro de 2006 na Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha.

Para a aplicação dos testes, foram solicitadas as devidas autorizações (ver Anexo 9) às entidades escolares envolvidas que aceitaram colaborar, a todos os níveis, neste estudo. As escolas facilitaram a efectivação do estudo permitindo que os testes fossem respondidos na sala de aula onde os alunos se encontravam, sendo que os respectivos professores também colaboraram no aspecto da leitura oral que foi feita aos testes, de modo a garantir a compreensão oral e escrita, bem como o procedimento de resposta a ser facultada por parte dos alunos. Os testes foram aplicados em vários dias e em diferentes turmas, sendo que cada aplicação teve a duração de cerca de 30 minutos.

Na segunda fase empírica, a escala foi apresentada, na fase de *cognitive debriefing*, a um grupo de crianças nativas e estrangeiras com idades compreendidas entre os sete e dez anos, de modo a confirmar se os itens das escalas eram compreendidos em consonância com os objectivos daqueles, procedendo-se às alterações necessárias ao texto.

Foi privilegiado o grupo infantil nesta fase dado que o nível de exigência do teste poderia apresentar maiores problemas de compreensão nesta faixa etária. O teste foi apresentado em questionário que foi aplicado aos 305 participantes, nas respectivas escolas que frequentam. O estudo exploratório apenas se aplicou na segunda fase na medida em que o questionário em Catalão (aplicado na primeira fase) já havia sido utilizado no mesmo tipo de população, ao passo que a versão portuguesa não conhecia precedentes.

Para a aplicação dos testes e, segundo procedimentos administrativos para obter a autorização das entidades, foram solicitadas às respectivas entidades escolares, seguindo os trâmites exigidos neste processo, os dados de alunos com experiência migratória (idade, nacionalidade, ano escolar, data de chegada a Portugal, nacionalidade dos pais, indicação de existência de apoio ao aluno a nível da língua, dificuldades de aprendizagens visíveis no aluno, e nível de proficiência em Português). Todos os estabelecimentos de ensino abordados facultaram os dados principais, após um processo rigoroso e protegido de levantamento de dados, para se poder dar prosseguimento à fase de pedido de autorizações, sendo que, num segundo momento, se formalizaram os consentimentos informados aos encarregados de educação dos alunos que, entretanto, haviam sido seleccionados para constituir amostra. 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 em Setembro de 2006, de modo a que a aplicação da bateria de escalas, por sua vez, teve início a Janeiro de 2007. Os questionários foram entregues aos alunos seleccionados pela investigadora e sobretudo por mediação dos respectivos directores de Turma e Professores. A aplicação do questionário em sujeitos com menos de 10 anos de idade foi acompanhada pela investigadora, em cada escola, auxiliando no preenchimento do teste de modo a dissolver dúvidas que aquele naturalmente suscita e de forma a não ficarem respostas comprometidas por incompreensão dos enunciados. No caso da aplicação com crianças (menos de 10 anos), os questionários foram recolhidos logo após os alunos terminarem as suas respostas, sendo que, nos restantes casos, a recolha foi feita pelos directores de turma e professores dos diferentes alunos, de modo a viabilizar a recolha final da investigadora por todas as escolas.

As escolas e professores facilitaram a efectivação do estudo permitindo mesmo que alguns testes fossem respondidos na sala de aula onde os alunos se encontravam, sendo que

os respectivos professores também colaboraram de modo a garantir a compreensão das questões e a fidelidade, portanto, dos resultados do estudo. Os testes (305) foram aplicados durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2007. O preenchimento do questionário exigiu cerca de 30 minutos para ser concluído.

Relativamente aos participantes que integram a amostra de controlo para a aplicação específica da escala de avaliação de estilos de aprendizagem (de língua), a aplicação dos testes decorreu nos meses de Junho, Setembro e Outubro de 2007, nas respectivas escolas dos alunos, com o processo mediado pelos directores de turma, educadores e professores, seguindo o padrão dos procedimentos já referidos anteriormente.

3.4.5. Análise dos dados

Determinámos médias, desvios-padrão, frequências, percentagens, para descrever as características das amostras quanto à idade, género, nacionalidade, língua materna, nacionalidade do pai e da mãe, e data de chegada; correlações de Pearson, para avaliar o grau de relação entre as variáveis dependentes (Proficiência, AMTB, Ansiedade, Estilos de Aprendizagem); efectuámos teste *t* de student (teste paramétrico) para comparar as distribuições de amostras independentes (frequentemente considerando as categorias de “Género”) de acordo com as médias obtidas nas mesmas variáveis dependentes; análises factoriais com rotação varimax para valores próprios iguais e superiores a 1, de modo a avaliar e identificar as correspondências entre itens que revelam fortes especificidades em comum, gerando factores únicos ou múltiplos; análises multivariadas e univariadas da variância (MANOVA e ANOVA) mais frequentemente utilizadas para avaliar e comparar mais de duas médias através das variâncias observadas dentro e entre os conjuntos em estudo. Ainda, recorreremos aos testes de Qui-Quadrado para observar se as distribuições dos sujeitos de acordo com as variáveis idade, género, nacionalidade, língua materna, nacionalidade do pai e da mãe, e data de chegada, são significativas ou ao acaso. Para o efeito, recorreremos ao programa SPSS, nas versões 14.0 e 15.0.

3.5. Resultados

3.5.1. Fase I

Legenda das variáveis

Variáveis independentes

“Nacionalidade” (denominaremos esta variável de “Nacionalidade” embora, em rigor, se trate do nome dos continentes de origem dos sujeitos) – grupo I (continente Europa), grupo II (América - Centro e Sul), grupo III (Ásia), grupo IV (África).

“Línguas faladas em casa” (ver nota da figura n.º 2, Anexo 8) – grupo I (Línguas indo-europeias românicas e germânicas), grupo II (Línguas indo-europeias indo-iranianas), grupo III (Língua sino-tibetana (Chinês)), grupo IV (Multilingues – falantes de mais do que uma língua).

“Nacionalidade do pai” – grupo I (Europa), grupo II (América - Centro e Sul), grupo III (Ásia), grupo IV (África).

“Nacionalidade da mãe” – grupo I (Europa), grupo II (América - Centro e Sul), grupo III (Ásia), grupo IV (África)

“Classe Etária”- grupo I (9-12 anos) e grupo II (13-17 anos).

“Género”- grupo I (Masculino) e grupo II (Feminino).

Variáveis dependentes

Proficiência;

AMTB: Motivação e atitude face à Língua (I), Ansiedade (II), Atitude face à Situação de Aprendizagem e Professor (III).

Análise descritiva dos resultados

Para compararmos os diversos grupos (categorias) das variáveis independentes, relativamente às diversas variáveis dependentes, efectuámos uma análise de variância multivariada multifactorial (MANOVA). Para análises de cariz mais pontual de comparação de aspectos particulares entre as variáveis, recorreremos a testes *t* de student. Por outro lado, para avaliar a distribuição dos sujeitos de acordo com as variáveis independentes (idade, género, nacionalidade própria e dos progenitores, data de chegada ao

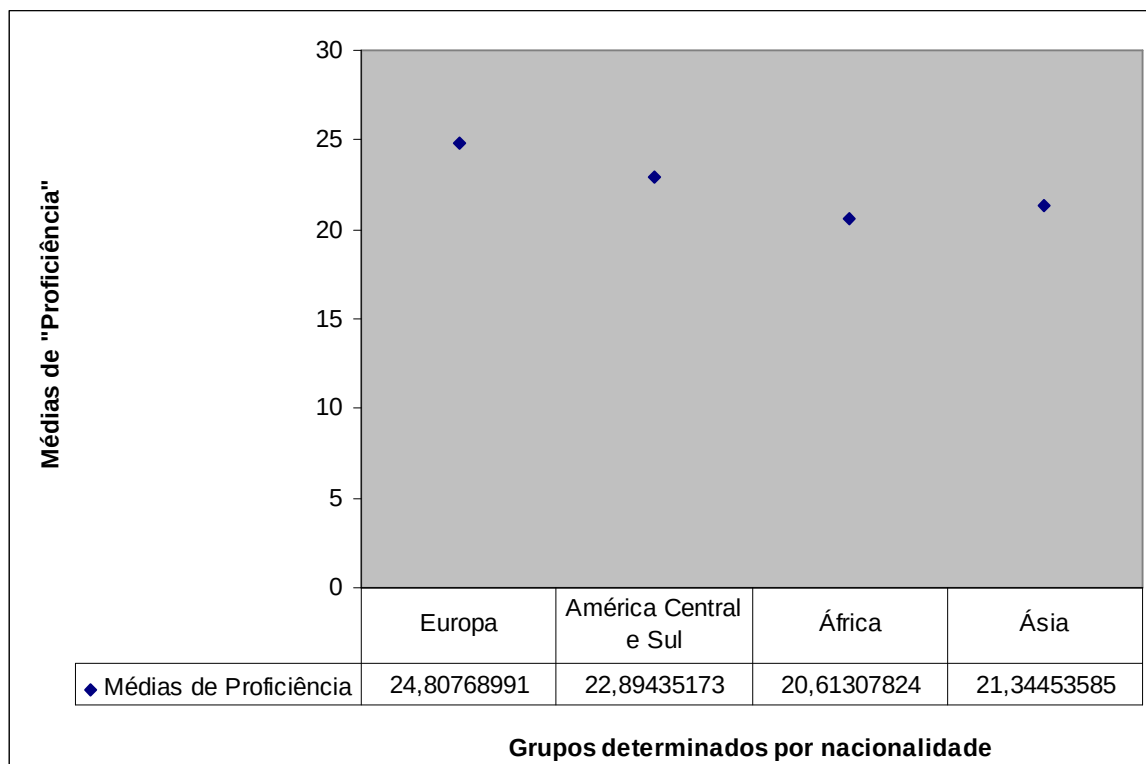
país dominante, línguas maternas e/ou faladas em casa), recorreu-se aos testes de Qui-Quadrado (ver secção 3.4.5.).

A MANOVA multifactorial revela diferenças estatisticamente significativas (Pillai's Trace) entre categorias das variáveis independentes “Nacionalidade” ($F= 2,396$; $p= .001$; Potencia Observada= .995), “Nacionalidade da mãe” ($F= 2,285$; $p= .002$; Potência Observada= .992), “Classe Etária” ($F= 8,406$; $p= .000$; Potência Observada= 1.000). Os testes univariados revelam diferenças estatisticamente significativas apenas para as variáveis dependentes “Proficiência” ($F= 6,210$; $gl= 3$; $p= .000$) e “Ansiedade” ($F= 3,379$; $gl= 3$; $p= .019$).

3.5.1.1. Proficiência

Os testes post hoc (MANOVA) revelam que no que respeita às diferenças na *Proficiência* entre as categorias de “Nacionalidade”, é o grupo I (24,8) que surge numa posição mais favorável à avaliação da sua proficiência em Catalão, seguindo-se o grupo II (22,9), o grupo IV (21,4) e por fim o grupo III (20,6), sendo a diferença altamente significativa ($p= .000$) apenas entre o grupo I e III. Observe-se a figura n.º 1.

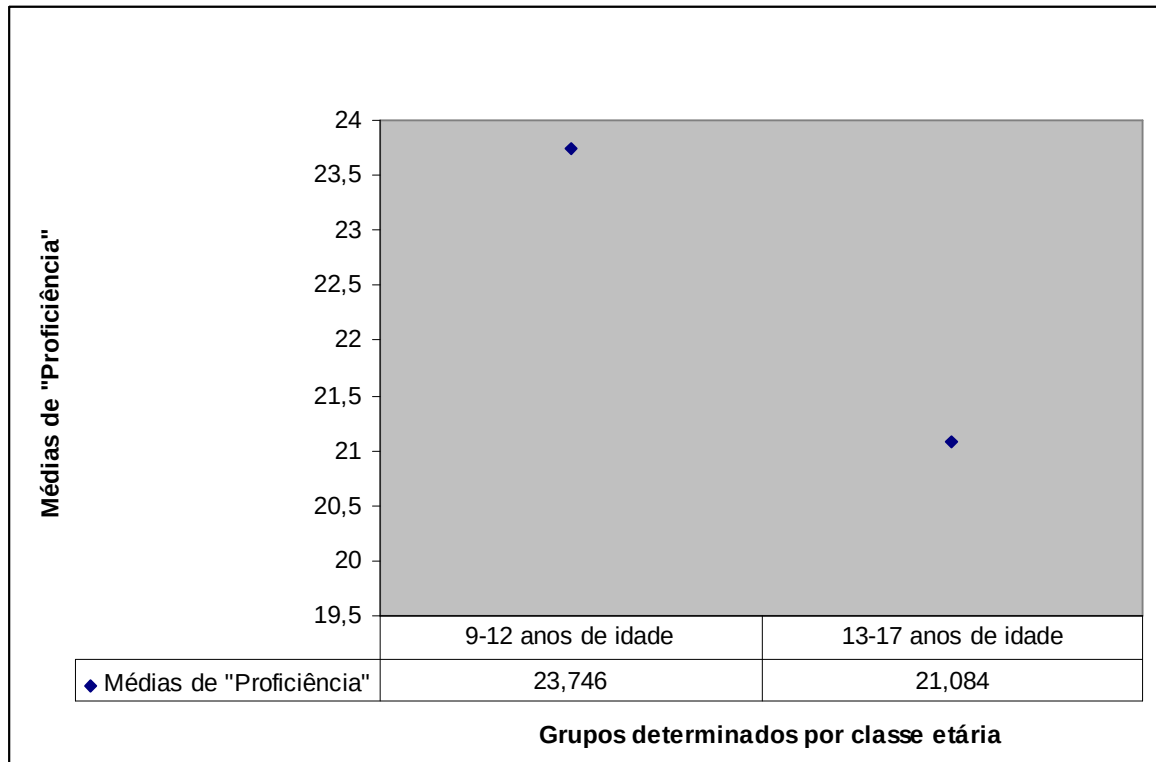
Figura n.º 1. Médias de “Proficiência” dos grupos determinados por nacionalidade, em Catalão Língua Segunda (L2).



Nota: A legenda do eixo horizontal do gráfico diz respeito aos grupos de nacionalidade que se identificam nesta amostra de acordo com os continentes de origem dos sujeitos: I. Europa; II. América (central e Sul); III. Ásia; IV. África. O score máximo para “Proficiência” é de 28 (Produção oral: 7 pontos + Compreensão oral: 7 pontos + Escrita: 7 pontos + Compreensão escrita: 7 pontos).

Entre as categorias da variável “Classe Etária”, o grupo I apresenta média mais elevada (23,8) seguido do grupo II (21,1), sendo a diferença altamente significativa ($p = .000$) entre as duas categorias. Observe-se o figura n.º 2.

Figura n.º 2. Médias de “Proficiência” dos grupos determinados por classe etária, em Catalão L2.



Nota: Os números indicados no eixo horizontal do gráfico dizem respeito aos grupos etários da amostra: I. 9-12 anos; II. 13-17 anos de idade. O score máximo para “Proficiência” é de 28 (Produção oral: 7 pontos + Compreensão oral: 7 pontos + Escrita: 7 pontos + Compreensão escrita: 7 pontos).

Entre as categorias das variáveis “Línguas faladas em casa”, “Nacionalidade do pai” e “Nacionalidade da mãe” não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

3.5.1.2. Motivação e Atitudes (AMTB)

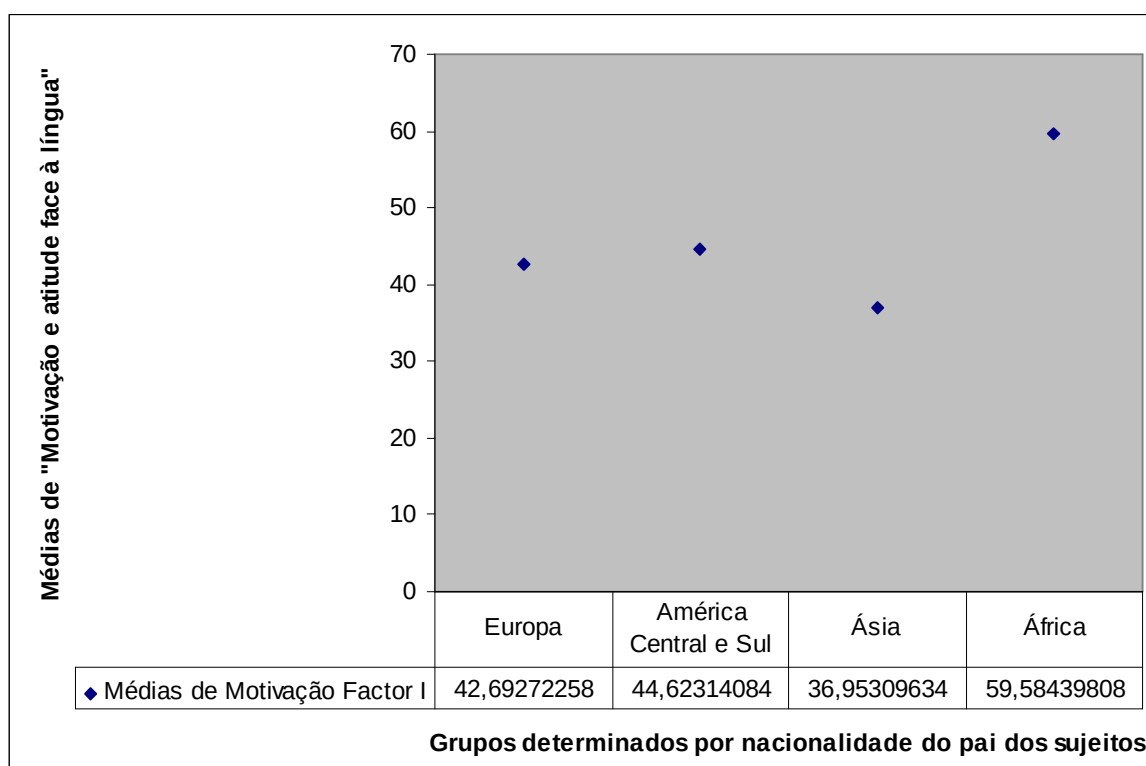
3.5.1.2.1. Motivação e atitude face à língua (factor I)

Nas diferenças em “Motivação e atitude face à língua” entre as categorias respectivas de “Nacionalidade” e “Línguas faladas em casa” não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as categorias respectivas.

Entre as categorias de “Nacionalidade do pai” o grupo IV revela média mais elevada (59,6), depois ordenadamente os grupos II (44,6), I (42,7) e III (37). O grupo IV apresenta diferença bastante significativa com os grupos I ($p = .009$) e III ($p = .005$) e significativa com o grupo II ($p = .049$). Observe-se a figura n.º 3.

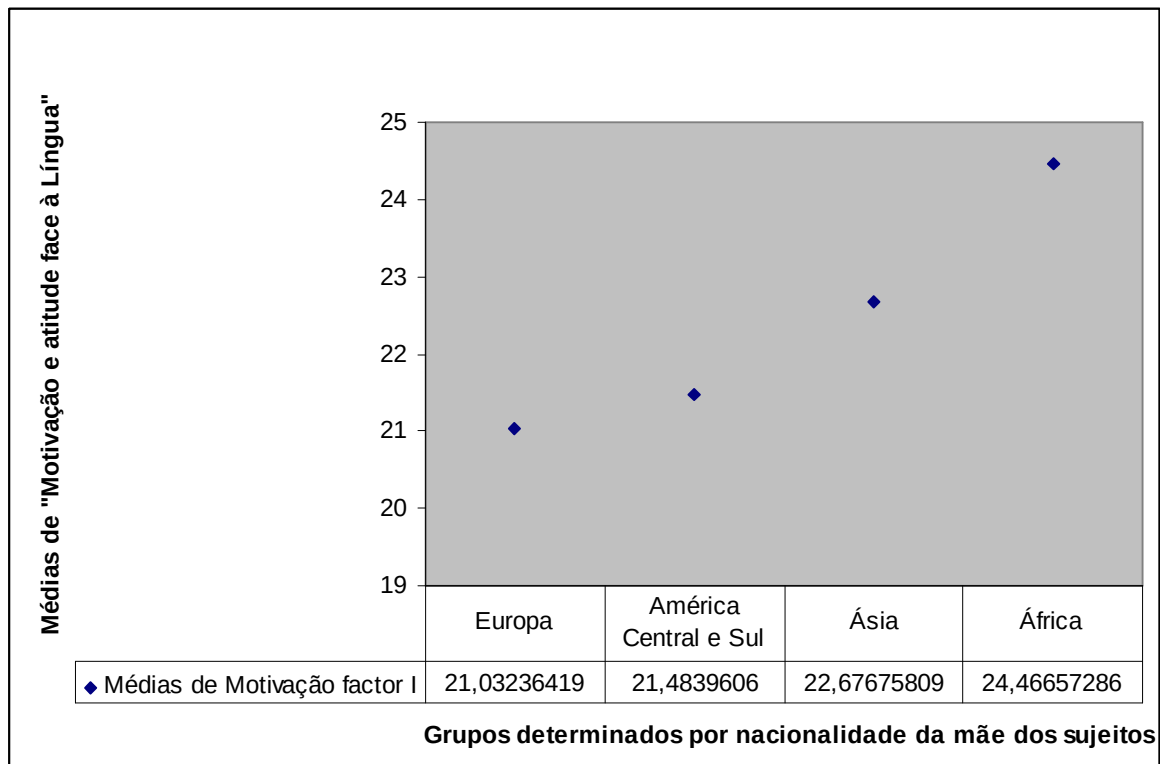
Entre as categorias de “ Nacionalidade da mãe”, o grupo III apresenta uma média mais elevada (56,3), seguido dos grupos I (50,8), II (46,6) e IV (30,2). Verificam-se diferenças bastante significativas entre o grupo IV ($p = .001$) e os grupos I e III. E, diferença significativa daquele (IV) com o grupo II ($p = .017$). Observe-se a figura n.º 4.

Figura n.º 3. Médias de “Motivação e atitude face à Língua” (Factor I) em Catalão L2, considerando a variável “Nacionalidade do pai”.



Nota: A legenda do eixo horizontal do gráfico diz respeito aos grupos de nacionalidade que se identificam nesta amostra de acordo com os continentes de origem dos pais dos sujeitos: I. Europa; II. América (central e Sul); III. Ásia; IV. África. O score máximo para “Motivação e atitude face à língua” é de 56 (7 pontos para cada item deduzido para o Factor I da escala geral, ver secção 3.4.3.1.).

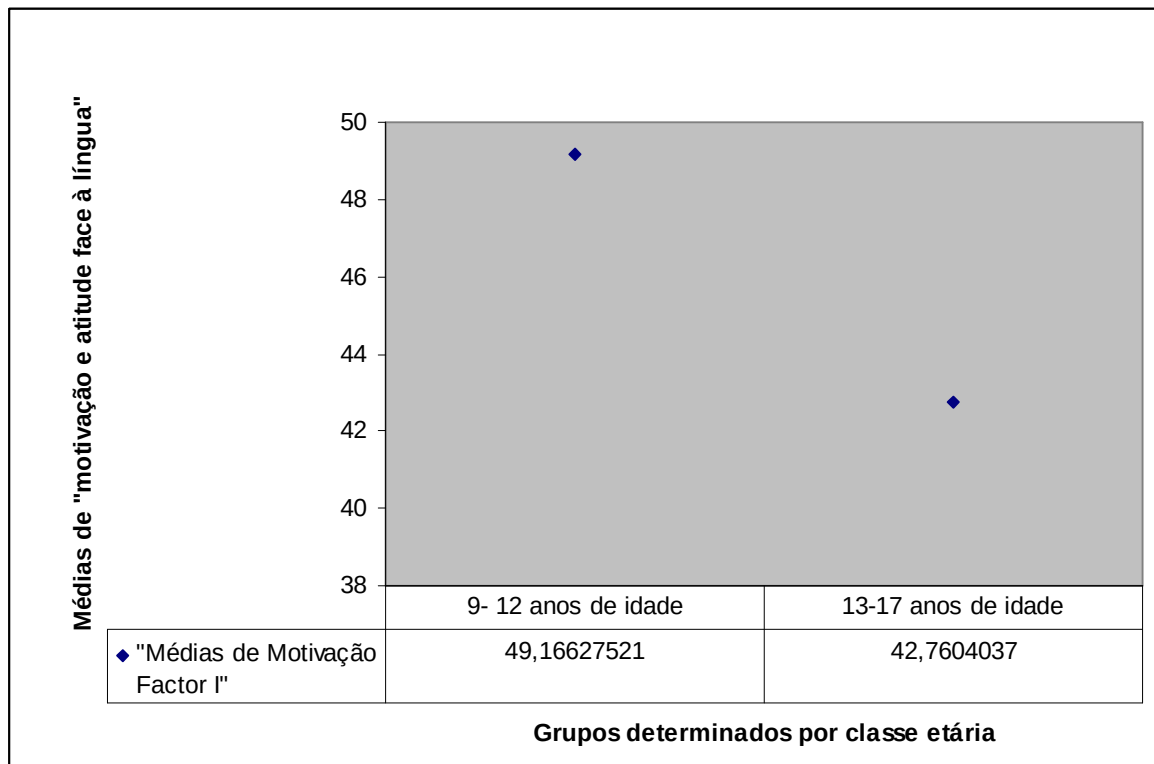
Figura n.º 4. Médias de “Motivação e atitude face à Língua” (Factor I) em Catalão L2, considerando a variável “Nacionalidade da mãe”.



Nota: A legenda do eixo horizontal do gráfico diz respeito aos grupos de nacionalidade que se identificam nesta amostra de acordo com os continentes de origem dos pais dos sujeitos: I. Europa; II. América (central e Sul); III. Ásia; IV. África. O score máximo para “Motivação e atitude face à língua” é de 56 (7 pontos para cada item deduzido para o Factor I da escala geral, ver secção 3.4.3.1.).

Entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I lidera com (49,2) seguido do grupo II (42,8). Verifica-se uma diferença altamente significativa ($p = .000$) entre os dois grupos. Observe-se a figura n.º 5.

Figura n.º 5. Médias de “Motivação e atitude face à Língua” (Factor I) em Catalão L2, considerando a variável “Classe etária”.



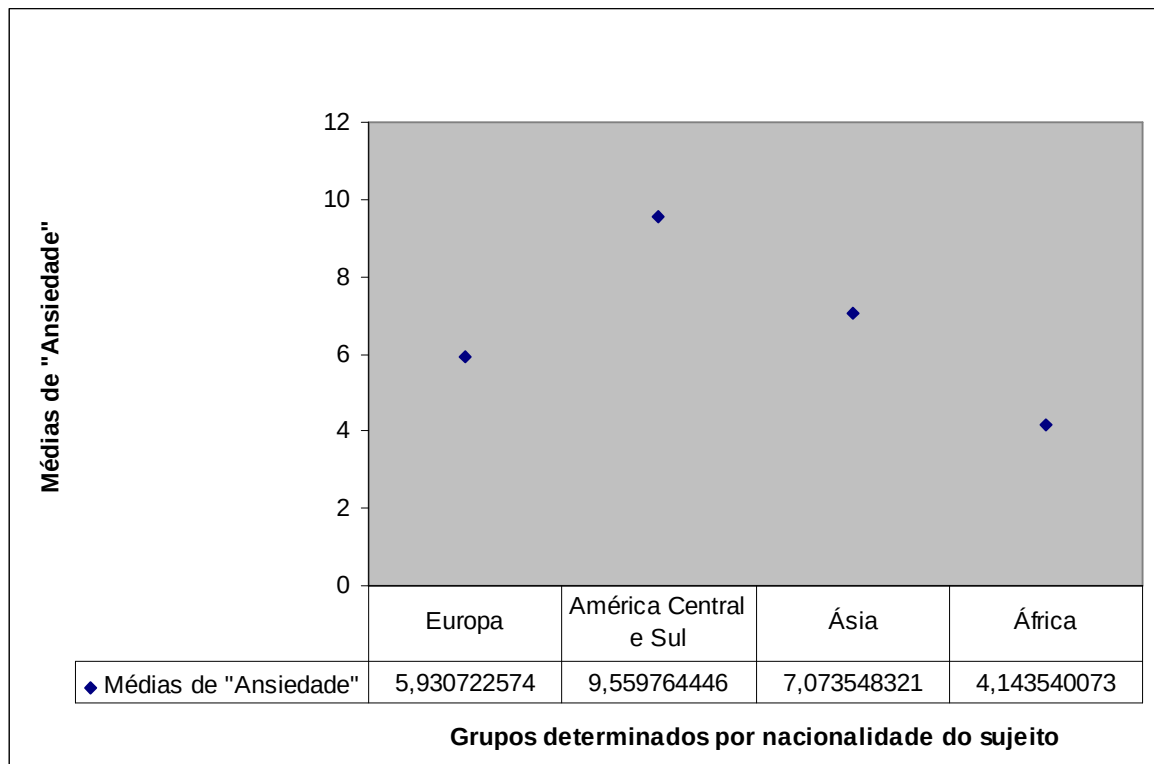
Nota: Os números indicados no eixo horizontal do gráfico dizem respeito aos grupos etários da amostra: I. 9-12 anos; II. 13-17 anos de idade. O score máximo para “Motivação e atitude face à língua” é de 56 (7 pontos para cada item deduzido para o Factor I da escala geral, ver secção 3.4.3.1.).

3.5.1.2.2. Ansiedade (factor II)

No que respeita às diferenças em “Ansiedade”, entre as categorias de “Nacionalidade da mãe” e as de “Nacionalidade do pai” não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Nacionalidade”, é o grupo II que apresenta maior índice em “Ansiedade” (9,6), sendo seguido pelo grupo III (7,1), e por fim os grupos I (5,9) e IV (4,1). Há uma diferença bastante significativa ($p = .01$), entre os grupos I e II assim como também uma diferença significativa ($p = .015$) entre o grupo II e grupo IV. Observe-se a figura n.º 6.

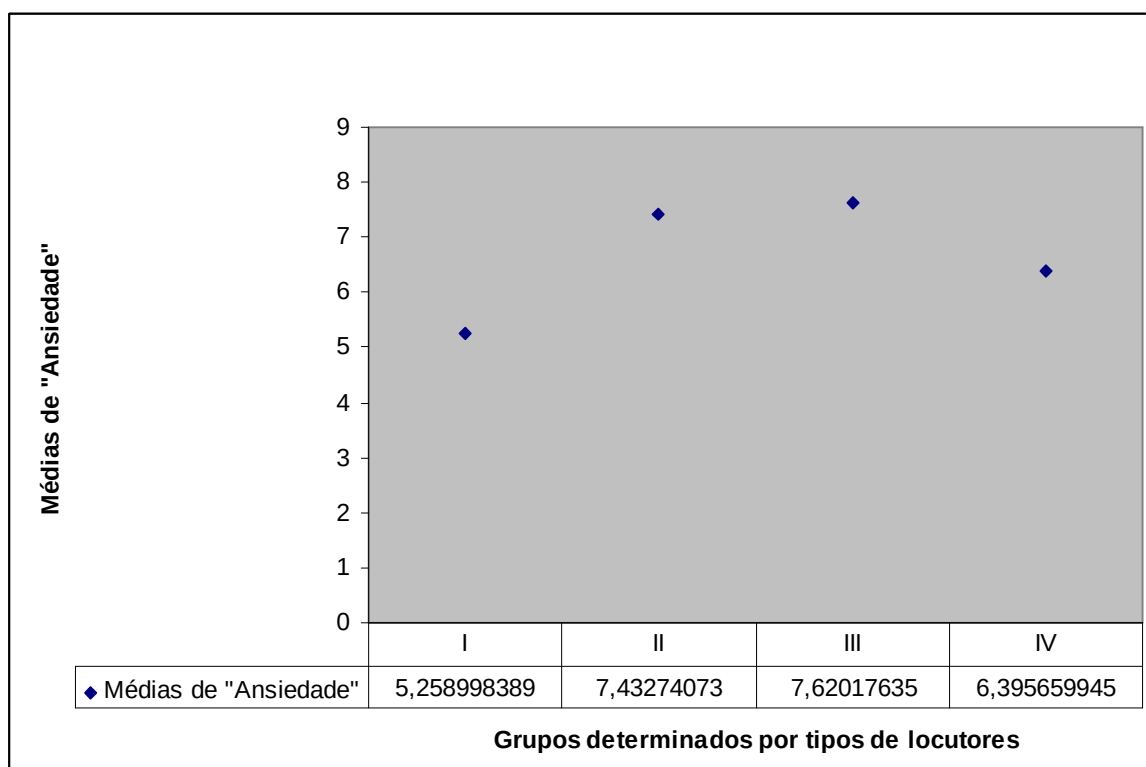
Figura n.º 6. Médias de “Ansiedade” em Catalão L2, considerando a variável “Nacionalidade do sujeito”.



Nota: A legenda do eixo horizontal do gráfico diz respeito aos grupos de nacionalidade que se identificam nesta amostra de acordo com os continentes de origem dos sujeitos: I. Europa; II. América (central e Sul); III. Ásia; IV. África. O score máximo para “Ansiedade” é de 14 (7 pontos para cada item deduzido para o Factor II da escala geral, ver secção .3.4..3.1.) sendo que o máximo é indicador desfavorável de ansiedade em situação de comunicação em L2, dentro e fora da sala de aula.

Entre as categorias de “Línguas faladas em casa” é o grupo III que tem uma média mais elevada (7,6), depois o grupo II (7,4), e por fim os grupos IV (6,4) e I (5,3). Verifica-se diferença significativa ($p = .04$) entre o grupo I e II. Observe-se a figura n.º 7.

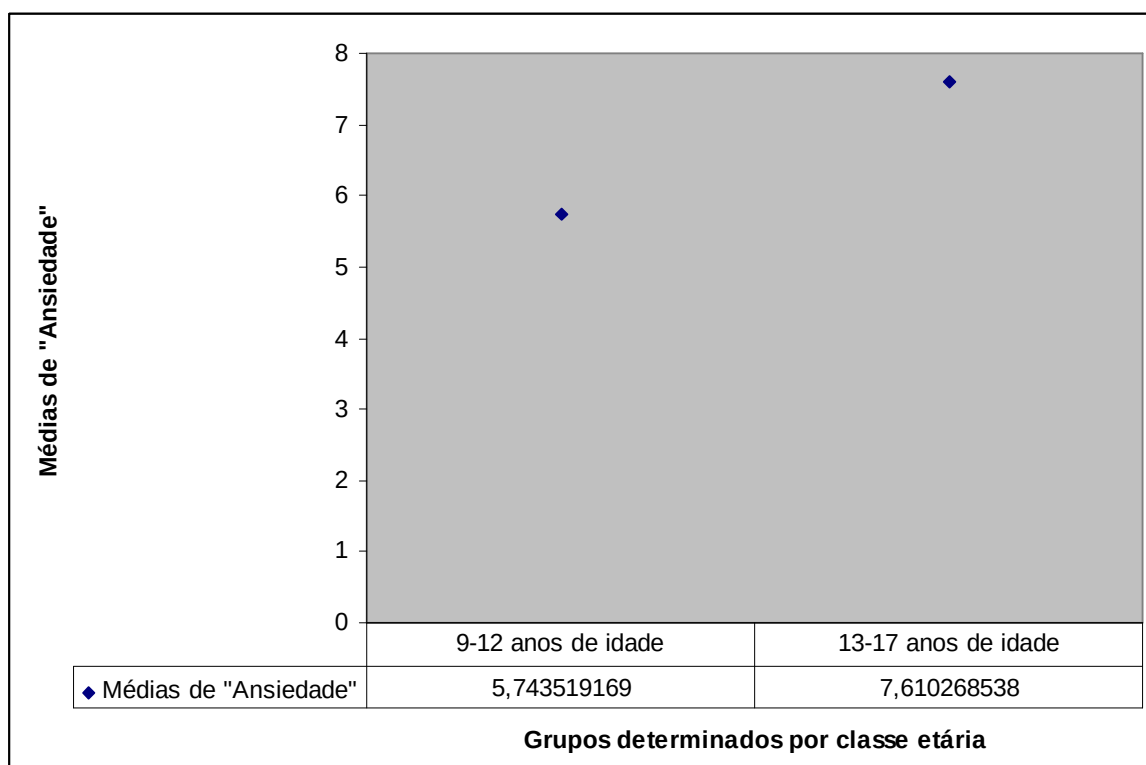
Figura n.º 7. Médias de “Ansiedade” em Catalão L2, considerando a variável “Línguas faladas em casa”.



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. Línguas indo-europeias indo-iranianas; III. Língua chinesa; IV. Multilíngues (mais do que uma língua). O score máximo para “Ansiedade” é de 14 (7 pontos para cada item deduzido para o Factor II da escala geral, ver secção 3.4.3.1.) sendo que o máximo é indicador desfavorável de ansiedade em situação de comunicação em L2, dentro e fora da sala de aula.

Entre as categorias de “Classe Etária” o grupo II apresenta média mais elevada (7,6) em relação ao grupo I (5,7). Verifica-se uma diferença bastante significativa ($p = .001$) entre os dois grupos. Observe-se a figura n.º 8.

Figura n.º 8. Médias de “Ansiedade” em Catalão L2, considerando a variável “Classe etária”.



Nota: Os números indicados no eixo horizontal do gráfico dizem respeito aos grupos etários da amostra: I. 9-12 anos; II. 13-17 anos de idade. O score máximo para “Ansiedade” é de 14 (7 pontos para cada item deduzido para o Factor II da escala geral, ver secção 3.4.3.1.) sendo que o máximo é indicador desfavorável de ansiedade em situação de comunicação em L2, dentro e fora da sala de aula.

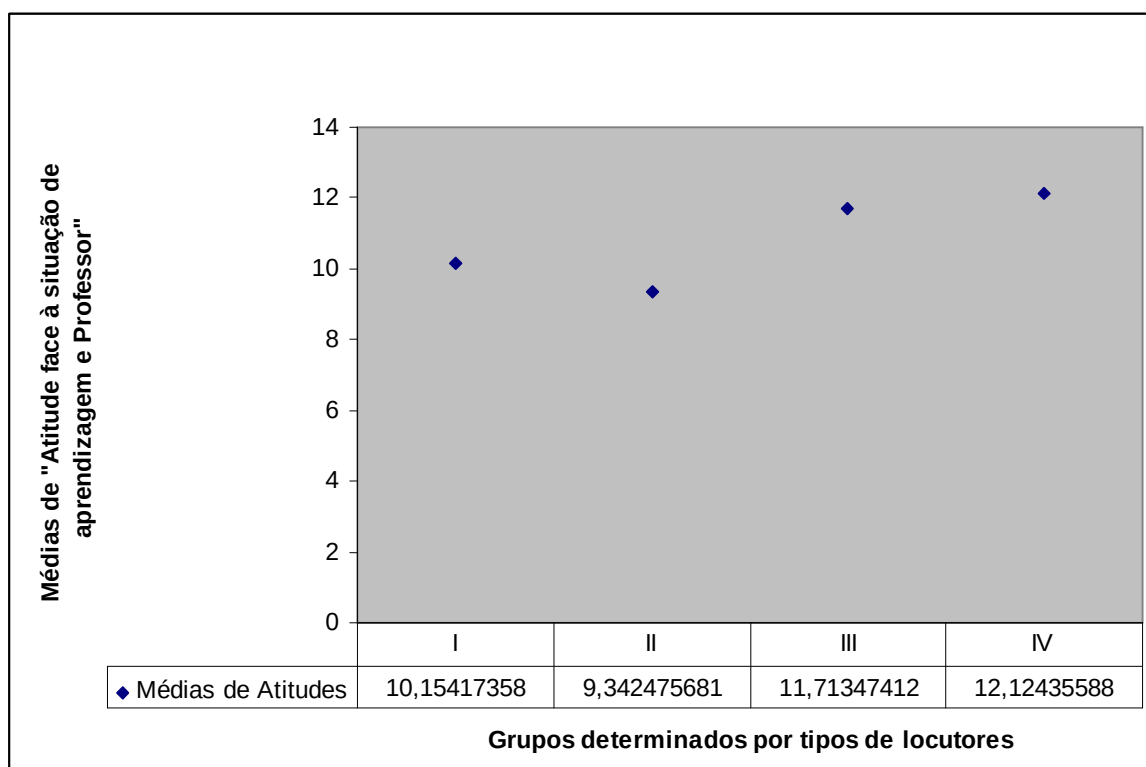
3.5.1.2.3. Atitude face à Situação de Aprendizagem e Professor

Ao nível das diferenças na variável dependente “Atitude face à Situação de Aprendizagem e Professor”, entre as categorias de “Nacionalidade do pai” e as categorias de “Classe Etária”, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os quatro grupos.

Entre as categorias de “Nacionalidade”, o grupo IV é o que apresenta maior pontuação (11,8), seguido imediatamente do grupo II (11,5), e por fim os grupos I (10,3) e III (9,7). Verifica-se diferença significativa ($p = .034$) entre os grupos II e IV.

Entre as categorias de “Línguas faladas em casa”, o grupo IV apresenta média mais elevada (12,1), depois o grupo III (11,7), o grupo I (10,2) e o grupo II (9,3). Há uma diferença significativa ($p = .034$) entre os grupos II e IV. Observe-se a figura n.º 9.

Figura n.º 9. Médias de “Atitude face à Situação de Aprendizagem e Professor” considerando a variável “Línguas faladas em casa”.



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. Línguas indo-europeias indo-iranianas; III. Língua chinesa; IV. Multilíngues (mais do que uma língua). O score máximo para “Atitudes face à situação de aprendizagem e professor” é de 14 (7 pontos para cada item deduzido para o Factor III da escala geral, ver secção 3.4.3.1.).

Entre as categorias de “Nacionalidade da mãe”, o grupo com valores mais elevados é o grupo III (15,1), seguido dos grupos II (12,1), I (11,9) e IV (4,2). Verifica-se apenas diferença significativa ($p = .042$) entre os grupos III e IV.

3.5.1.2.4. Outras análises

* Género e as variáveis dependentes

Na análise comparativa (test t) entre as categorias da variável independente “Género” e a “Proficiência”, o sexo feminino apresenta média mais elevada na proficiência (23,3) do que o sexo masculino (22,8), mas sem diferença significativa; relativamente à “Motivação e atitude face à Língua”, o sexo feminino também apresenta uma média mais favorável (49,2) em relação ao sexo masculino (45,5), com diferença bastante significativa

($p=.005$). No que respeita à “Ansiedade”, o sexo masculino detém média mais elevada (6,3) em relação ao sexo feminino (6), com diferença significativa ($p=.020$). Relativamente à variável independente “Atitude face à situação de Aprendizagem e Professor”, não se registam diferenças significativas entre os dois grupos. Observe-se os dados nas tabelas n.º 10 e 11.

Tabelas n.º 10 e 11. Análise (teste t) da relação da variável independente “Género” com as categorias das variáveis dependentes “Proficiência”, “Motivação e atitude face à Língua”, “Ansiedade”, “Atitude face à situação de Aprendizagem e Professor”.

	Género	N	Média	D.P.	E.P.
Proficiência	Homem	130	22,7923	5,09095	,44651
	Mulher	142	23,3028	5,23218	,43908
Motivação e atitude face à Língua (Factor I AMTB)	Homem	119	45,5294	10,50813	,96328
	Mulher	131	49,1527	7,88131	,68859
Ansiedade (Factor II AMTB)	Homem	127	6,2992	3,79079	,33638
	Mulher	138	5,9928	4,27264	,36371
Situação de aprendizagem e Professor (Factor III AMTB)	Homem	131	9,5725	3,88296	,33926
	Mulher	142	12,5563	8,54651	,71721

Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste t para Igualdade de Médias							
	F	p	t	g.l.	P (2-caudas)	Diferença de médias		E.P.	95% I.C.
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Proficiência	,043	,836	-,814	270	,416	-,51051	,62698	-1,74490	,72388
			-,815	268,990	,416	-,51051	,62622	-1,74343	,72241
Motivação e atitude face à Língua	7,869	,005	-3,102	248	,002	-3,62326	1,16822	-5,92415	-1,32237
			-3,060	217,789	,002	-3,62326	1,18409	-5,95700	-1,28952
Ansiedade	5,441	,020	,616	263	,539	,30646	,49788	-,67388	1,28680
			,619	262,656	,537	,30646	,49541	-,66903	1,28195
Situação de aprendizagem e Professor	,034	,854	-3,662	271	,000	-2,98382	,81479	-4,58794	-1,37969
			-3,761	200,281	,000	-2,98382	,79340	-4,54831	-1,41933

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste t de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança

* Classe etária e as variáveis dependentes

A variável “Classe Etária” varia na razão inversa e de modo bastante significativo com as seguintes variáveis dependentes: com a “Proficiência” ($r = -0,426$; $p = .000$), com a “Motivação e atitude face à Língua” ($r = -0,383$; $p = .000$) e com a “Atitude face à Situação de Aprendizagem e Professor” ($r = -0,170$; $p = .040$). A correlação é positiva e bastante significativa entre “Classe etária” e Ansiedade ($r = 0,282$; $p \leq .01$). Observe-se as tabelas nº. 12 e 13.

Tabela n.º 12 e 13. Análise (teste t) da relação da variável “Classe etária” com as categorias das variáveis dependentes “Proficiência”, “Motivação e atitude face à Língua”, “Ansiedade”, “Atitude face à situação de Aprendizagem e Professor”.

	Classe etária	N	Média	D.P.	E.P.
Proficiência	crianças	128	24,9688	3,85349	,34060
	adolescentes	148	21,4122	5,54871	,45610
Motivação e atitude face à Língua	crianças	121	50,8760	5,77577	,52507
	adolescentes	133	44,3233	10,79460	,93601
Ansiedade	crianças	126	5,0794	4,01119	,35735
	adolescentes	143	7,2168	3,87687	,32420
Situação de aprendizagem e Professor	crianças	128	11,8672	3,20032	,28287
	adolescentes	149	10,4564	8,80071	,72098

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias				Teste t para Igualdade de Médias				
					Diferença de médias				
	F	p	t	g.l.	P (2-caudas)		E. P.	95% I.C.	
Proficiência	22,255	,000	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
			6,091	274	,000	3,55659	,58389	2,40711	4,70607
Motivação e atitude face à Língua	24,464	,000	6,248	262,264	,000	3,55659	,56924	2,43572	4,67746
			5,947	252	,000	6,55272	1,10185	4,38272	8,72273
Ansiedade	,129	,720	6,106	205,737	,000	6,55272	1,07323	4,43679	8,66866
			-4,440	267	,000	-2,13742	,48145	-3,08535	-1,18949
Situação de aprendizagem e Professor	4,243	,040	-4,430	260,251	,000	-2,13742	,48250	-3,08751	-1,18733
			1,718	275	,087	1,41081	,82104	-,20551	3,02713
			1,822	191,775	,070	1,41081	,77449	-,11680	2,93842

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste t de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

*** Relação entre variáveis dependentes**

A variável dependente “Proficiência” varia na razão inversa e de modo bastante significativo com “Ansiedade” ($r = -0,162$; $p < .01$). A “Proficiência” apresenta correlação positiva e bastante significativa com “Motivação e atitudes” ($r = -0,374$; $p < .01$), com “Motivação e atitude face à Língua” ($r = 0,460$; $p < .01$); com “Atitude face à situação de Aprendizagem e Professor” ($r = 0,221$; $p < .01$). A variável dependente “Motivação e Atitudes” apresenta correlação positiva e bastante significativa com Ansiedade ($r = -0,320$; $p < .01$).

*** Distribuição dos participantes em função de variáveis dependentes e independentes**

Na avaliação da distribuição da amostra catalã, em função das variáveis independentes, recorrendo ao teste Qui-Quadrado, apenas verificamos diferenças significativas entre a variável “Nacionalidade” e as variáveis “Classe Etária” e “Línguas faladas em casa”.

De modo a avaliar a distribuição dos participantes, em função da idade, pelos diferentes grupos de nacionalidades verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2 = 21,132$; g.l._3; $p < .000$; $\eta = .275$). Verificamos que os sujeitos nascidos na Europa são maioritariamente crianças (57,9% - 73 de 122 sujeitos). Em todos os outros grupos determinados por nacionalidade, os adolescentes são em maior número, quando comparados com o número de sujeitos com menos de doze anos de idade.

De modo a avaliar a distribuição dos participantes, em função das línguas que falam, pelos diferentes grupos de nacionalidades verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2 = 221,930$; g.l._9; $p < .000$; $\eta = .515$). Verificamos que os sujeitos nascidos na Europa são sobretudo locutores de línguas indo-europeias românicas (e germânicas) (50,9% - 58 de 121 sujeitos), sendo que, na análise entre nacionalidades, é, conforme esperado, também o grupo europeu que regista com predominância este tipo de locutores (47,9%- 58 de 114 sujeitos); segue-se o grupo americano (45,6%) em que 52 de 62 sujeitos falam essencialmente Espanhol. Verificamos que os sujeitos nascidos no continente asiático são sobretudo locutores de línguas indo-europeias indo-iranianas (78,9% - 45 de 77 sujeitos), sendo que, na análise entre nacionalidades, é, conforme esperado, também o

grupo asiático que regista com predominância este tipo de locutores (58,4%- 45 de 57 sujeitos). Os sujeitos nascidos no continente africano são sobretudo locutores de língua árabe (63,6% - 7 de 14 sujeitos), sendo que, na análise entre nacionalidades, é, conforme esperado, também o grupo africano que regista com predominância este tipo de locutores (50%- 7 de 11 sujeitos). Por outro lado, também este grupo, considerando os seus sujeitos, apresenta uma elevada percentagem de locutores multilingues (42,9%- 6 de 14 sujeitos são locutores de mais do que uma língua). Em todos os grupos de nacionalidade, a segunda maior percentagem de tipos de locutores encontra-se na classe “multilingues”. Os resultados descritos podem ser visualizados nas tabelas n.º 23 e 24 do Anexo 8.

3.5.2 Fase II

Legenda das variáveis

Variáveis independentes

“Nacionalidade” – grupo I (continente Europa), grupo II (América), grupo III (Ásia), grupo IV (África)

“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 (Multilingues – falantes proficientes de mais do que uma língua em casa), grupo V (língua chinesa) e grupo VI (Português como LM).

“Nacionalidade do pai” – grupo I (Europa), grupo II (América), grupo III (Ásia), grupo IV (África).

“Nacionalidade da mãe” – grupo I (Europa), grupo II (América), grupo III (Ásia), grupo IV (África)

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

“Género”: grupo I (Masculino) e grupo II (Feminino).

“Grupos” (amostra de controlo e amostra de casos): I (Controlo) e II (de casos).

Variáveis dependentes

Proficiência, Motivação na Aprendizagem de L2 (AMTB1), Atitudes face ao Professor, Turma e Comunidade (AMTB2), Interesse em LE e Orientação Instrumental (AMTB3), EA1 (estilo de aprendizagem cinestésico), EA2 (estilo de aprendizagem

auditivo) e EA3 (estilo de aprendizagem visual) (e factor referente ao Factor Global, deduzido a partir da aplicação da escala na amostra de controlo) e Ansiedade.

Nota: Naturalmente serão posteriormente comparadas as duas amostras, ao nível das variáveis dependentes em comum avaliadas (Proficiência; Motivação e atitudes, com todos os factores à excepção do factor II (“Ansiedade”) no contexto da escala aplicada na fase I do estudo), com base também nas variáveis independentes comuns (a este nível apenas haverá condição no âmbito da variável “Línguas faladas em casa” na medida em que a amostra portuguesa apresenta mais dois grupos de locutores, logo serão apenas comparados os que são partilhados pelos dois grupos de participantes).

Análise descritiva

Para compararmos os diversos grupos (categorias) das variáveis independentes, relativamente às diversas variáveis dependentes, efectuámos uma análise de variância multivariada multifactorial (MANOVA). Por outro lado, para avaliar a distribuição dos sujeitos de acordo com os grupos existentes (idade, género, nacionalidade própria e dos progenitores, data de chegada ao país dominante, línguas maternas e/ou faladas em casa), procedeu-se à análise através dos testes de Qui-Quadrado.

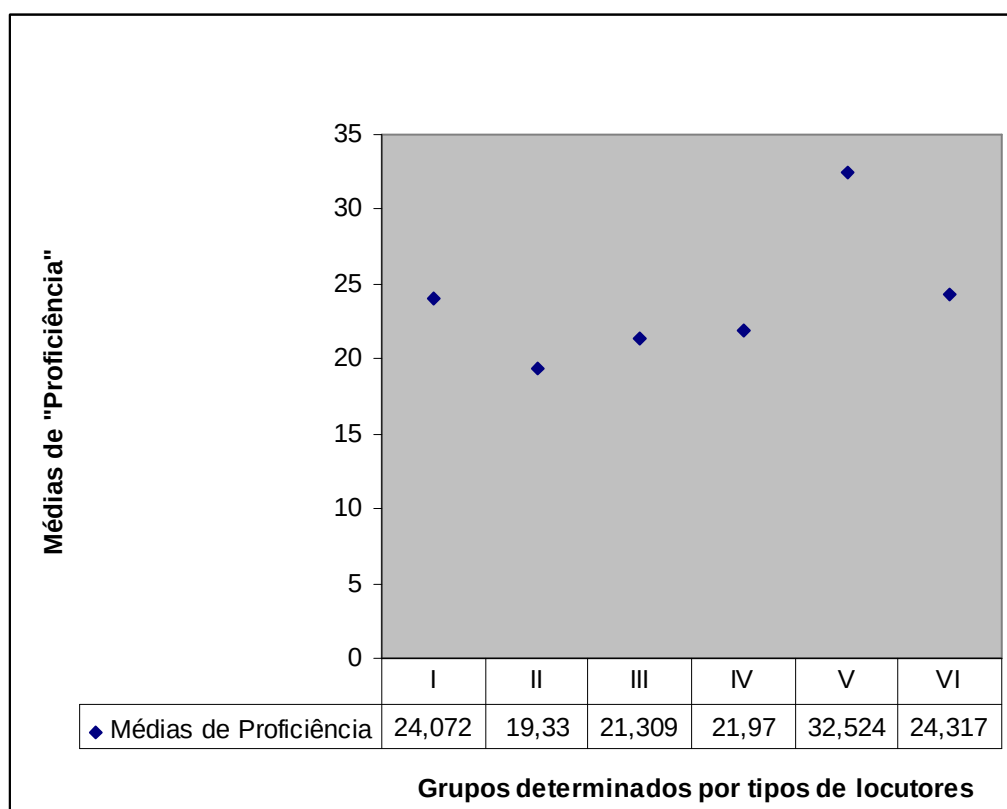
A MANOVA multifactorial mostra que não há diferenças estatisticamente significativas entre categorias das variáveis independentes “Nacionalidade”, “Nacionalidade do pai”, “Nacionalidade da mãe”, “Classe Etária” e “Línguas faladas em casa” ($p > .05$). Por outro lado, os testes univariados revelam diferenças estatisticamente significativas apenas para as variáveis dependentes “Proficiência” ($F = 6,115$; $p = .015$) e “Estilo de Aprendizagem Factor 1” ($F = 7,868$; $p = .006$), relativamente entre os grupos etários, e para as variáveis dependentes “Ansiedade” ($F = 2,483$; $p = .037$) e “AMTB Factor 2” ($F = 2,605$; $p = .030$) entre os grupos locutores de diversas línguas.

3.5.2.1. Proficiência

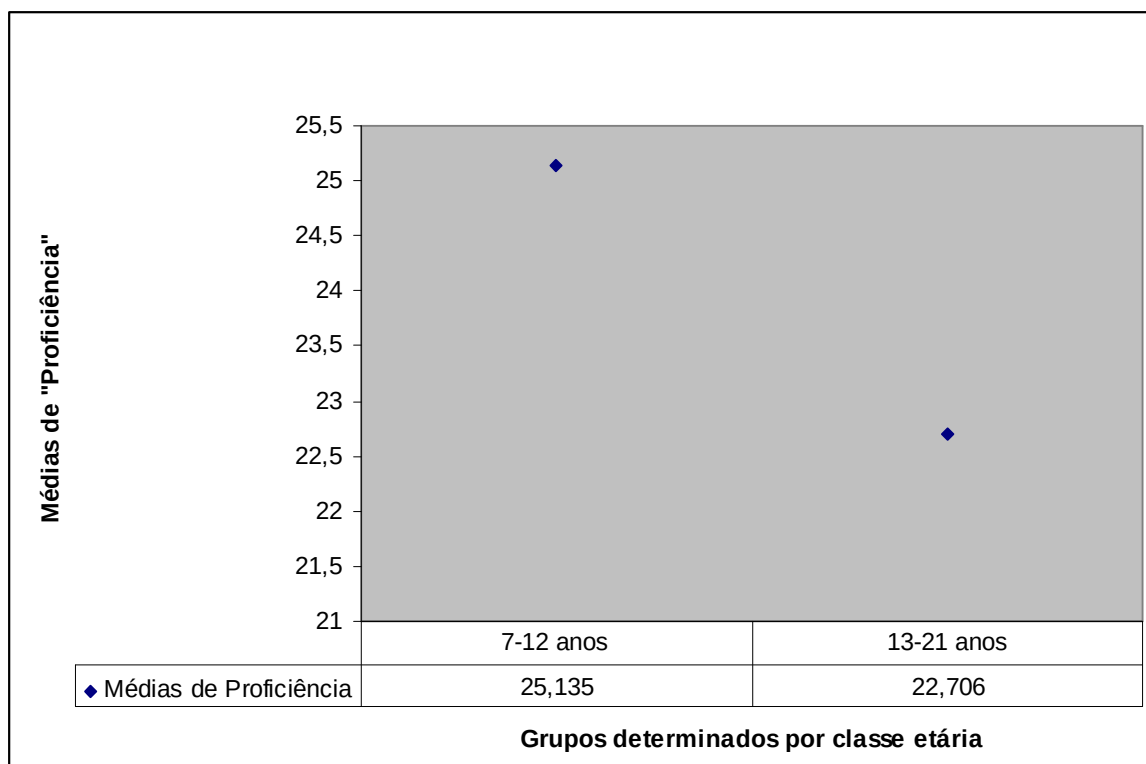
Os testes post hoc (MANOVA) revelam que no que respeita às diferenças na *Proficiência*, entre as categorias da variável “Classe Etária”, o grupo I apresenta média mais elevada (25,1) seguido do grupo II (22,7), sendo a diferença significativa ($p < .015$) entre as duas categorias.

Entre as categorias das variáveis “Línguas faladas em casa”, o grupo V (32,5) apresenta-se mais favorável, seguido do grupo VI (24,3) e I (24,01), e, depois encontram-se os grupos IV (21,9), III (21,3) e por fim o grupo II (19,3). Verifica-se diferença significativa ($p=.047$) entre o grupo V e os restantes grupos I ($p=.047$), II ($p=.012$), III ($p=.012$), IV ($p=.018$) e VI ($p=.035$). Observe-se a figura n.º 10.

Figura n.º 10. 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. Multilíngues (mais do que uma língua); V. Língua chinesa; 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).



Nota: Os números indicados no eixo horizontal do gráfico dizem respeito aos grupos etários da amostra: I. 7-12 anos; II. 13-21 anos de idade. O score máximo para “Proficiência” é de 28 (Produção oral: 7 pontos + Compreensão oral: 7 pontos + Escrita: 7 pontos + Compreensão escrita: 7 pontos).

Para as variáveis “género”, “nacionalidade”, “nacionalidade do pai” e “nacionalidade da mãe” não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Na relação com outras variáveis dependentes, a *Proficiência* apresenta correlação positiva e bastante significativa com *EA3* ($p=.01$, .304) e correlação negativa e bastante significativa com *EA2* ($p=.01$, -.075). A relação é positiva e bastante significativa com *AMTB1* ($p=.01$, .240), com *AMTB2* ($p=.01$, .340) e com *AMTB3* ($p=.01$, .251).

Na análise comparativa entre amostras, ao nível da relação entre “Proficiência” e a idade, constatamos que o grupo Catalão apresenta médias mais favoráveis à auto-avaliação no contexto da proficiência em Catalão como Língua Segunda, em relação ao grupo aprendente de Português Língua Segunda. Observe-se a tabela n.º 14.

Tabela n.º 14. Médias de “Proficiência” considerando os grupos de amostra:
Catalão e Português.

	Grupos de amostra	Classe etária	N	Média	D.P.
Proficiência	Amostra Portuguesa	Crianças	106	23,91	4,060
		Adolescentes	74	22,36	5,277
	Amostra Catalã	Crianças	119	25,27	3,642
		Adolescentes	126	21,62	5,577

A um nível mais particular, verificamos que as crianças do grupo de imigrantes Catalães evidenciam médias mais elevadas (24,9) em relação às crianças do grupo Português (23,9). Contudo a diferença não é estatisticamente significativa. Por outro lado, especificamente o grupo de adolescentes da amostra imigrante portuguesa exibe média mais alta (22,6) relativamente ao de Catalunha (21,4), também sem diferença significativa. Ao nível da relação “Proficiência” e categorias da variável “Género”, as médias dos grupos do sexo feminino das duas amostras são muito semelhantes (Portuguesa 23,1; Catalã 23,3), sendo que há mais diferença entre os grupos de sexo masculino dos dois grupos de participantes (Português: 23,04; Catalão: 22,8), mantendo-se, no entanto, sem diferença estatisticamente significativa. No que respeita à relação entre Proficiência e categorias da variável independente “Nacionalidade”, encontramos diferenças significativas para o grupo europeu e africano. Especificamente ao nível do grupo de indivíduos nascidos em países do continente europeu, é o grupo de Catalães que evidencia maior média (25,4) em relação ao grupo Português (22,7), com diferença altamente significativa ($p < .000$). Para o grupo de sujeitos oriundos do continente africano, é a amostra portuguesa que regista maior média (23,2) em relação aos Catalães (20), com diferença significativa ($p = .011$). Observe-se a tabela n.º15.

Considerando as categorias da variável “Línguas faladas em casa”, não se verificaram diferenças entre as duas amostras, ao nível das possíveis categorias analisáveis (Línguas indo-europeias românicas e germânicas, e língua chinesa). Ao nível da categoria do grupo Europeu de “Nacionalidade da mãe”, o grupo Catalão apresenta melhor média (24,8) em relação ao grupo Português (22,9), com diferença estatisticamente significativa

($p=.040$). Contudo para as restantes categorias, bem como para todas as referentes à variável “Nacionalidade do pai”, não se verificaram diferenças significativas.

Tabela n.º 15. Médias de “Proficiência” de acordo com a variável “Nacionalidade” (Europa e África), considerando os dois grupos de amostra.

	Grupos de amostra	Grupos determinados por nacionalidade		N	Média	D.P.
Proficiência	Amostra Portuguesa	Europa		146	22,71	5,105
		África		50	23,18	4,583
	Amostra Catalã	Europa		121	25,36	3,143
		África		14	20,00	7,317

3.5.2.2. Motivação e atitudes (AMTB)

3.5.2.2.1. Motivação na aprendizagem de L2 (factor I-AMTB I)

Nas diferenças em *AMTBI*, entre as categorias respectivas de “Nacionalidade”, é o grupo III (32,8) que tem média mais elevada, seguindo-se os grupos IV (29,4), I (28,8) e II (28,3). Não há diferenças estatisticamente significativas a mencionar.

Entre as categorias de “Línguas faladas em casa” é o grupo I (33,1) que se encontra com melhor média, seguindo-se os grupos V (31,2), IV (29,9), III (29,8) e II (29,2). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as categorias respectivas.

Entre as categorias de “Nacionalidade do pai” o grupo IV (31,2) revela média mais elevada, depois ordenadamente os grupos II (29,4) e I (28,9). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as categorias respectivas.

Entre as categorias de “Nacionalidade da mãe”, o grupo I (32,5) apresenta uma média mais elevada, seguido do grupo VI (30,9), II (30,6) e III (25,2). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as categorias respectivas.

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.

3.5.2.2.2. Atitudes face ao Professor, Turma e Comunidade (factor II – AMTB 2)

No que respeita às diferenças em *AMTB2*, entre as categorias de “Nacionalidade”, o grupo II (19,5) tem maior pontuação, seguido pelos grupos, ordenadamente, I (18,9), III (18,7) e IV (16,9). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Nacionalidade do pai”, o grupo IV (19,3) apresenta maior média, seguindo-se os grupos I (18,4) e II (17,8). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

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 ($p = .001$). Observe-se a tabela n.º 16.

Tabela n.º 16. Médias de “AMTB II” (Atitudes face ao Professor, Turma e Comunidade) de acordo com a variável “Línguas faladas em casa”.

Línguas faladas em casa (tipo de locutores)		Média	D.P.
AMTB (factor II)	Línguas indo-europeias românicas e germânicas	19,988	1,063
	Crioulos diversos	14,118	1,748
	Línguas indo-europeias eslavas	19,331	1,126
	Multilingues	19,509	,826
	Língua chinesa	18,012	3,977
	Português	19,990	,807

3.5.2.2.3. Interesse em LEs e Orientação Instrumental (factor III- AMTB 3)

Ao nível das diferenças na variável dependente *AMB3*, entre as categorias de “Nacionalidade” verifica-se que o grupo III é o que tem melhor média (14,6), seguindo-se os grupos, por ordem, IV (13,1), I (10,9) e II (10,6). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as categorias respectivas.

Entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I apresenta 12,3 como média e o grupo aproxima-se com 12,2. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as categorias respectivas.

Entre as categorias de “Nacionalidade do pai”, o grupo IV apresenta média mais elevada (12,9), depois o grupo I (12,02) e o grupo II (11,9). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as categorias respectivas.

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

Entre as categorias de “Nacionalidade da mãe”, o grupo com valores mais elevados é o grupo II (13,9), seguido dos grupos I (13,4), IV (11,1) e III (10,6). Verifica-se diferença significativa do grupo IV com os grupos I ($p=.030$) e II ($p=.024$).

Relativamente ao género, recorrendo ao teste *t* de student, considerando os três factores de AMTB, no caso do Factor I, é o sexo feminino que detém média mais elevada (31,1%) e com diferença significativa entre os dois sexos ($p=.011$). Para os factores II e III, o sexo feminino também apresenta médias mais favoráveis (Factor II: 19,2; Factor III: 12,5) em relação ao sexo masculino (Factor II: 18,9; Factor III: 12,0), mas sem diferenças significativas. Observe-se as tabelas n.º 17 e 18.

Tabelas n.º 17 e 18. Avaliação (teste *t*) de “AMTB I” (Motivação na Aprendizagem de L2) de acordo com a variável “Género”.

		Género	N	Média	D.P.
Motivação e atitude face à	Homem		124		
	Mulher		146	31,1027	4,77310

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste <i>t</i> para Igualdade de Médias						
	F	p	t	g.l.	P (2-caudas)	Diferença de médias	E.P.	95% I.C.	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Motivação e atitude face à Língua (factor I)	6,512	,011	-2,328	278	,021	-1,46095	,62766	-,269651	-,22538
			-2,310	259,976	,022	-1,46095	,63250	-,270643	-,21547

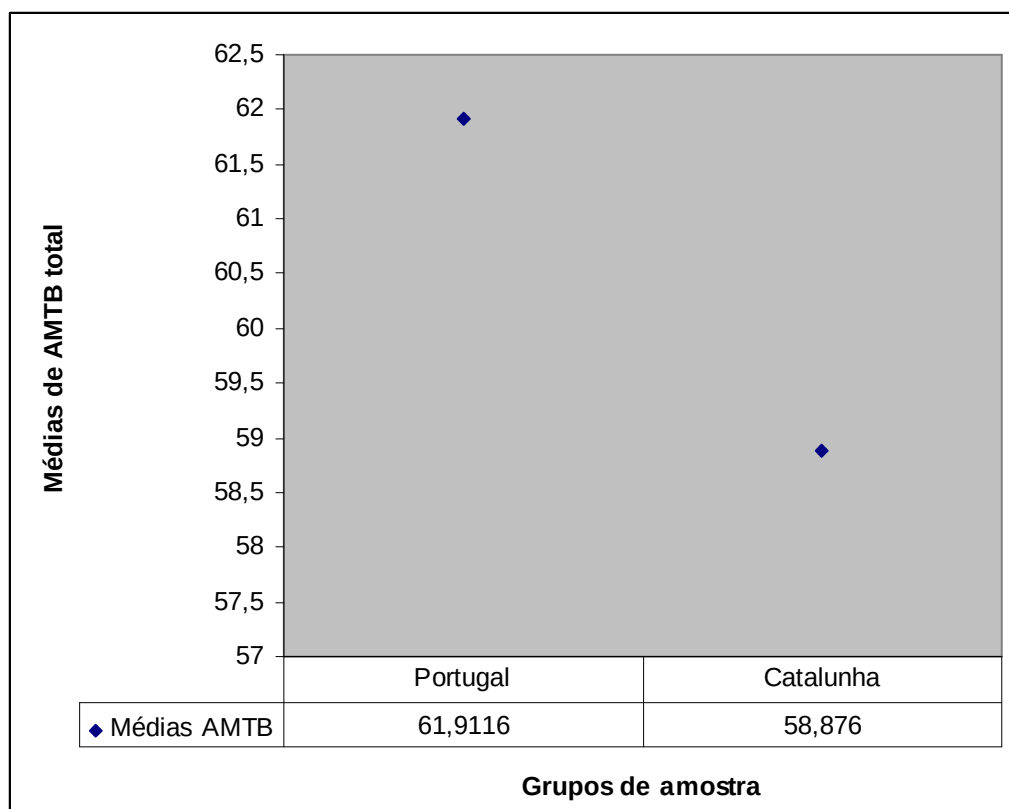
Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste *t* de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

Em relação à correlação entre variáveis *AMTB1*, 2 e 3, há relação bastante positiva ($p < .01$) entre *AMTB1* e *AMTB2* (.340) e entre *AMTB1* e *AMTB3* (.251); entre *AMTB2* e *AMTB3* a relação é significativa e positiva ($p = .05$, .171).

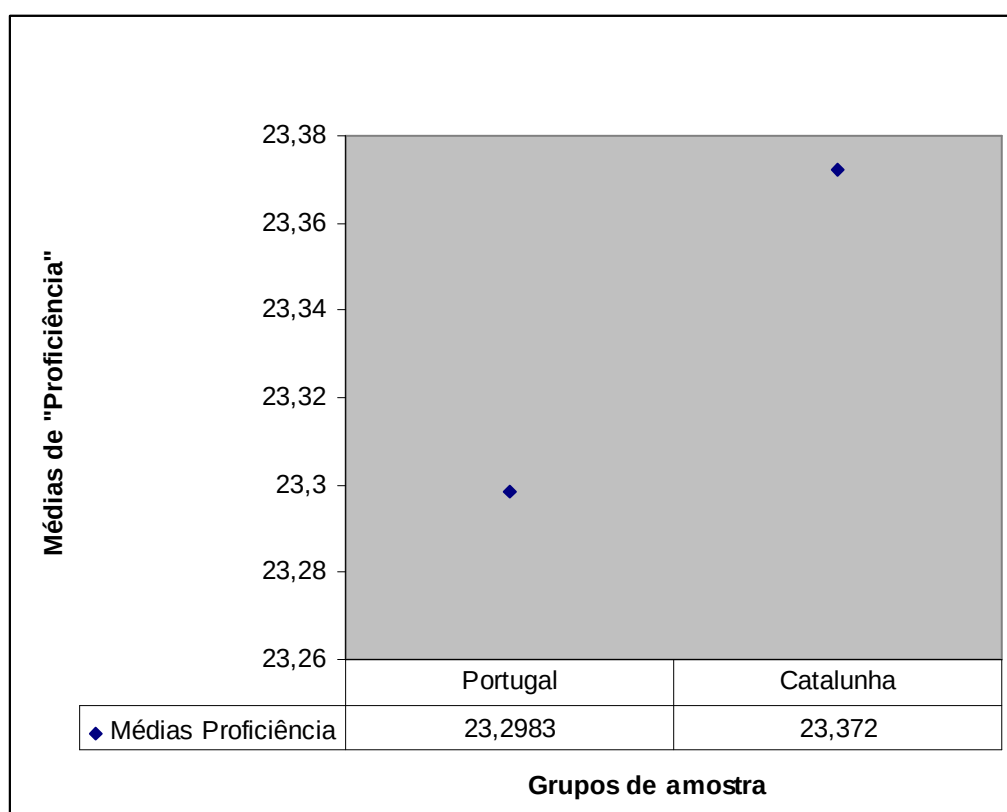
No que respeita ao teste de avaliação de motivação e atitudes (*AMTB*), para comparação das duas amostras em estudo (Portuguesa- I e Catalã- II), efectuámos uma análise de variância multivariada e univariada (MANOVA). A MANOVA multifactorial mostra que há diferenças estatisticamente significativas (Pillai's Trace) entre os grupos de amostra ($p = .006$). Por outro lado, os testes univariados revelam diferenças estatisticamente significativas apenas para a variável dependente “*AMTB Total*” ($F = 8,138$; $p = .005$; potência observada .812) relativamente às categorias entre os grupos de amostra.

Considerando os resultados obtidos com as duas amostras, portuguesa e catalã, o grupo com valores mais elevados, ao nível de “Motivação e Atitudes”, é o grupo de estudantes portugueses (61,9), seguindo-se o grupo Catalão (58,9). Naturalmente no que respeita à análise da *AMTB* para as duas amostras, não foram considerados os itens n.º 8 e n.º 10 da escala utilizada na fase I, respeitantes a “Ansiedade”. Assim ambas as escalas, nesta análise comparativa, apresentam-se igualmente com dez itens. Por outro lado, para “Proficiência” é o grupo Catalão que se destaca mais favoravelmente. Observe-se a figura n.º 11.

Figura n.º 11. Médias de “*AMTB total*” e “Proficiência (Motivação e atitudes) considerando as duas amostras dos casos.



Nota: Os números indicados no eixo horizontal do gráfico dizem respeito aos grupos de amostra dos casos: I. Portugal; II. Catalunha. O score máximo para “Proficiência” é de 70 pontos (7 pontos deduzidos para cada item da escala AMTB total – 10 itens).



Nota: Os números indicados no eixo horizontal do gráfico dizem respeito aos grupos de amostra dos casos: I. Portugal; II. Catalunha. O score máximo para “Proficiência” é de 28 (Produção oral: 7 pontos + Compreensão oral: 7 pontos + Escrita: 7 pontos + Compreensão escrita: 7 pontos).

Quando observamos o grupo de adolescentes das duas amostras, o grupo Português evidencia maior média (60,6) em relação ao Catalão (55), quer para “AMTB total”, quer para “Proficiência”. Contudo apenas se registam diferenças estatisticamente significativas ($p=.003$) ao nível de AMTB total (“Motivação e atitudes”). Na tabelas (n.º 19 e 20) seguinte encontram-se ilustrados os dados acima sumariamente descritos, contendo informação relativamente à relação da variável independente “Classe etária” com as dependentes “AMTB” e “Proficiência”.

No que respeita às diferenças de género, recorrendo ao teste t de student, o grupo feminino Português evidencia maior média de AMTB (60,7) em relação ao grupo Catalão (55,1), com diferença significativa ($p=.016$). Para “Proficiência” mantém-se a situação de destaque do grupo português mas sem diferenças significativas a designar. As diferenças registam-se de forma mais evidente para AMTB ($p=.008$) em relação às categorias do grupo masculino, sendo que o grupo Português regista maior média (63,2) do que o grupo Catalão (62). Para “Proficiência” também o grupo masculino Português se destaca em relação ao Catalão, mas sem diferenças estatisticamente significativas. Nas seguintes tabelas (n.º 21, 22, 23 e 24) poderão ser confrontados os dados relativos à comparação de resultados entre as duas amostras, para a variável independente “Género” e dependentes AMTB (Motivação e atitudes) e “Proficiência”.

Tabelas n.º 19 e 20. Avaliação (teste t) de “AMTB total” (Motivação e atitudes) e “Proficiência considerando o grupo de adolescentes das duas amostras dos casos.

Grupos de amostra		N	Média	D.P.
Proficiência	Amostra Portuguesa	176	22,6193	5,03445
AMTB (total)		75	60,5867	8,17725
Proficiência	Amostra Catalã	148	21,4122	5,54871
AMTB (total)		132	54,9545	15,20941

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias				Teste <i>t</i> para Igualdade de Médias				
	F	p	t	g.l.	P (2-caudas)	Diferença de médias	E.P.	95% I.C.	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
AMTB (total)	9,033	,003	-2,970	205	,003	-5,63212	1,89619	1,89359	9,37066
			-3,464	204,499	,001	-5,63212	1,62605	2,42615	8,83809

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste t de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

Tabelas n.º 21 e 22. Avaliação (teste t) de “AMTB total” e “Proficiência” considerando o grupo feminino das duas amostras dos casos.

Grupos de amostra		N	Média	D.P.
Proficiência	Amostra Portuguesa	137	23,0365	4,61202
AMTB (total)		75	60,7067	8,92729
Proficiência	Amostra Catalã	130	22,7923	5,09095
AMTB (total)		119	55,1261	1,10782

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias				Teste t para Igualdade de Médias				
	F	p	t	g.l.	P (2-caudas)	Diferença de médias	E.P.	95% I.C.	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
AMTB (total)	5,891	,016	3,449	192	,001	-5,58062	1,61823	2,38883	8,77241
			3,688	187,115	,000	-5,58062	1,51323	2,59543	8,56581

Tabela n.º 23 e 24. Médias (teste t) de “AMTB total” e “Proficiência” considerando o grupo masculino das duas amostras dos casos.

Grupos de amostra		N	Média	D.P.
Proficiência	Amostra Portuguesa	149	23,1275	4,65178
AMTB (total)		91	63,2418	6,82535
Proficiência	Amostra Catalã	142	23,3028	5,23218
AMTB (total)		130	61,9692	12,65397

Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste t para Igualdade de Médias							
F	p	t	g.l.	P (2-caudas)	Diferença de médias	E.P.	95% I.C.		
Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	
AMTB (total)	7,273	,008	,874	219	,383	1,27253	1,45590	-1,59685	4,14190
			,964	207,210	,336	1,27253	1,32047	-1,33075	3,87581

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste t de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

Ao nível das categorias de “Nacionalidade”, recorrendo ao teste *t* de student, o grupo I (Europa) do grupo Português evidencia maior média (61,3) em relação ao grupo Catalão (54,5), com diferença estatisticamente bastante significativa ($p=.006$). Em termos de “Proficiência”, é o grupo europeu Catalão que apresenta índices mais elevados, contudo sem diferenças estatisticamente significativas. O grupo africano Português (62,5) apresenta níveis de AMTB mais elevados do que o mesmo grupo de nacionalidade da amostra catalã (61,8). Contudo sem diferenças significativas. Ao nível de “Proficiência”, o grupo africano Catalão revela maior índice (25,3) do que o Português (23,2) e com diferença estatisticamente significativa ($p=.031$). Estes dados apresentam-se nas seguintes tabelas (25, 26, 27 e 28).

Tabela n.º 25 e 26. Médias de “AMTB total” e “Proficiência” (teste *t*) considerando o grupo de sujeitos oriundos do continente Europeu (“Nacionalidade”) das duas amostras dos casos.

Grupos de amostra		N	Média	D.P.
Proficiência	Amostra Portuguesa	146	22,7055	5,10465
AMTB (total)		92	61,2609	8,22602
Proficiência	Amostra Catalã	6	25,5000	2,25832
AMTB (total)		6	54,5000	18,32757

Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste t para Igualdade de Médias							
	F	p	t	g.l.	P (2-caudas)	Diferença de médias	E.P.	95% I.C.	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
AMTB (total)	7,843	,006	1,776	96	,079	6,76087	3,80706	-,79608	14,31782
			,898	5,132	,409	6,76087	7,53119	-12,44965	25,97138

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste t de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

Tabela n.º 27 e 28. Médias de “AMTB total” e “Proficiência” (teste t) considerando o grupo de sujeitos oriundos do continente Africano (“Nacionalidade”) das duas amostras dos casos.

Grupos de amostra		N	Média	D.P.
Proficiência	Amostra Portuguesa	50	23,1800	4,58342
AMTB (total)		30	62,5000	8,04620
Proficiência	Amostra Catalã	53	25,3019	3,11068
AMTB (total)		51	61,7647	9,97715

Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste t para Igualdade de Médias							
	F	p	t	g.l.	P (2-caudas)	Diferença de médias	E.P.	95% I.C.	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
AMTB (total)	4,771	,031	-2,763	101	,007	-2,12189	,76797	-3,64533	-,59845
			-2,733	85,605	,008	-2,12189	,77636	-3,66533	-,57844

No que diz respeito às categorias de “Línguas faladas em casa”, recorrendo ao teste t de student, o grupo de locutores de Chinês do grupo Português, apresenta média mais alta (23,3) para “Proficiência” do que o grupo Catalão (20,3), com diferença significativa (p=.027). Por outro lado, para “AMTB total”, é o grupo de locutores Catalão que se destaca de forma mais evidente mas sem diferença estatisticamente significativa. Observe-se as tabelas n.º 29 e 30.

Tabelas n.º 29 e 30. Médias de “AMTB total” e “Proficiência” (teste *t*) considerando o grupo de locutores de chinês das duas amostras dos casos.

	Grupos de amostra	N	Média	D.P.
Proficiência	Amostra Portuguesa	6	23,3333	3,44480
AMTB (total)		4	60,5000	1,73205
Proficiência	Amostra Catalã	10	20,3000	8,23340
AMTB (total)		9	66,7778	29,75222

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste t para Igualdade de Médias						
	F	p	t	g.l.	P (2-caudas)	Diferença de médias	E.P.	95% I.C.	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Proficiência	6,067	,027	,849	14	,410	3,03333	3,57087	-4,62542	10,69209
			1,025	13,022	,324	3,03333	2,95917	-3,35844	9,42511

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste *t* de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

No que diz respeito à variável “Nacionalidade da mãe”, recorrendo ao teste *t* de student, para “AMTB total” na categoria do grupo III (Ásia), o grupo Português atinge maior média (61,2) do que o Catalão (59,9), com diferença estatisticamente significativa ($p=.041$). Para “Proficiência” é o Grupo Catalão que se evidencia mais positivamente mas sem diferenças significativas a registar. Observe-se as tabelas n.º 31 e 32.

Tabelas n.º 31 e 32. Médias de “AMTB total” e “Proficiência” (teste *t*) considerando o grupo de progenitoras oriundas do continente asiático, das duas amostras dos casos.

	Grupos de amostra	N	Média	D.P.
Proficiência	Amostra Portuguesa	11	24,6364	3,61311
AMTB (total)		9	61,2222	7,15503
Proficiência	Amostra Catalã	31	24,7097	5,02788
AMTB (total)		28	59,8571	10,70034

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste t para Igualdade de Médias						
	F	p	t	g.l.	P (2-caudas)	Diferença de médias	E.P.	95% I.C.	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
AMTB (total)	4,485	,041	,356	35	,724	1,36508	3,83232	-6,41494	9,14510
			,437	20,498	,667	1,36508	3,12689	-5,14737	7,87753

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste t de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

3.5.2.3. Ansiedade

Nas diferenças registadas para a variável “Ansiedade”, entre as categorias de “Nacionalidade”, o grupo III (51,9) apresenta uma média muito elevada, seguindo-se os grupos IV (25,7), II (8,9) e I (8,7). Há uma diferença bastante significativa entre o grupo III e os grupos I ($p=.15$) e II ($p=.021$).

Entre as categorias de “Nacionalidade do pai”, o grupo II (29,5) têm a média mais elevada, depois seguem-se os grupos I (22,9) e IV (19,1). Verifica-se diferença significativa ($p=.003$) entre o grupo I e II. Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Nacionalidade da mãe”, o grupo I apresenta a pontuação mais elevada (42,31), sendo que se seguem os grupos II (41,9), IV (30,6) e III (19,6). Regista-se diferença significativa entre o grupo III e os grupos I ($p=.011$), II ($p=.013$) e IV ($p=.030$).

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.

Quanto ao género, recorrendo ao teste t de student, o sexo masculino detém média mais elevada (32,4) em relação ao sexo feminino (32,2) e com diferença significativa ($p=.013$). Observe-se a tabela n.º 33.

Tabela n.º 33. Médias de “Ansiedade” (teste *t*) considerando os grupos determinados por género da amostra portuguesa.

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste <i>t</i> para Igualdade de Médias					
	F		p		t		g.l.	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Diferença de médias	95% I.C.
Ansiedade	6,240	,013	,104	265,437	,917	,19356	-3,47020	3,85731
			,105	265,437	,917	,19356	-3,44151	3,82863

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste *t* de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

Na relação com outras variáveis dependentes, observamos que a variável dependente *Ansiedade* varia na razão inversa e de forma bastante significativa ($p < .01$) com *AMTB2* (-.208) e com *AMTB3* (-.014), sendo que a correlação mantém-se negativa mas não significativa com *AMTB1* (-0.96). A relação entre *Ansiedade* e *Proficiência* é negativa e bastante significativa ($p < .01$, -.387).

3.5.2.4. Estilos de Aprendizagem

3.5.2.4.1. Amostra dos casos

3.5.2.4.1.1. Estilo de aprendizagem cinestésico (EA1)

Nas diferenças reveladas para *EA1* entre as categorias de “Nacionalidade”, o grupo III (31,7) apresenta maior média, seguindo-se os grupos I (23,8), IV (23,6) e II (21,3). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Nacionalidade do pai”, o grupo IV apresenta média mais elevada (27,8), seguindo-se os grupos II (24,9) e I (22,6). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Nacionalidade da mãe”, o grupo II (29,9) apresenta melhor média, seguindo-se os grupos I (28,1), IV (24,8) e III (20,6). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Línguas faladas em casa”, o grupo I (28,2) apresenta maior média, seguindo-se o grupo IV (27,7), III (27,6) e VI (27,5), por fim, o grupo II (26,1) e V (13,6). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I apresenta melhor média (26,8), seguindo-se o grupo II (23,4), sendo que se regista uma diferença estatisticamente bastante significativa ($p=.006$) entre os grupos. Observe-se as tabelas n.º 34 e 35.

Tabelas n.º 34 e 35. Médias (MANOVA) de “Estilos de Aprendizagem” (factor I) considerando os grupos etários da amostra portuguesa.

		Classe etária	Média	D.P.
Estilo de Aprendizagem Factor I	Crianças		26,806	2,242
	Adolescentes		23,405	2,282

		(I) Classe etária	(J) Classe etária	Diferença de médias (I-J)	E.P.	p
Estilo de Aprendizagem Factor I	Crianças		Adolescentes	3,401 (*)	1,212	,006
	Adolescentes		Crianças	-3,401 (*)	1,212	,006

^an. (*) correlação é significativa ao nível $p<.05$ (*).

3.5.2.4.1.2 Estilo de aprendizagem auditivo (EA2)

Nas diferenças reveladas para EA2 entre as categorias de “Nacionalidade”, o grupo III (22,9) apresenta maior pontuação, seguindo-se os grupos I (18,02), II (17,1) e IV (15,3). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Nacionalidade do pai”, o grupo IV (22,1) apresenta melhor média, depois os grupos II (17,7) e I (15,1). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Nacionalidade da mãe”, o grupo I (22,9) encontra-se mais favorável, depois seguem-se os grupos II (19,9), IV (16,4) e III (14,06). Regista-se apenas diferença bastante significativa ($p=.013$) entre o grupo I e IV. Observe-se a tabela n.º. 36.

Tabela n.º 36. Médias (MANOVA) de “Estilos de Aprendizagem” (factor II) considerando “Nacionalidade da mãe” da amostra portuguesa.

	(I) Nacionalidade da mãe	(J) nacionalidade da mãe	Diferença de médias (I-J)	E.P.	p
Estilo de Aprendizagem Factor II	Europa	América Latina	2,849	1,929	,143
		Ásia	8,783	7,939	,271
		África	6,489(*)	2,564	,013

^an. (*) correlação é significativa ao nível $p < .05$ (*).

Entre as categorias de “Línguas faladas em casa”, os grupos II e V apresentam maior e igual média (21,8), seguindo-se, por esta ordem, os grupos VI (17,9), III e IV (16,2), e, por fim, I (16,02). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I (18,9) apresenta a média mais elevada, seguindo-se o grupo II com 17,6 e não se verificam diferenças significativas entre os grupos mencionados.

3.5.2.4.1.3. Estilo de aprendizagem visual (EA3)

Nas diferenças reveladas para EA3 entre as categorias de “Nacionalidade”, o grupo II (16,7) apresenta média mais alta, seguindo-se os grupos I (16,02), III (15,3) e IV (14,2). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Nacionalidade do pai”, o grupo IV (17,1) apresenta melhor média, seguindo-se os grupos I (15,5) e II (14,1). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Nacionalidade da mãe”, o grupo III (16,3) apresenta melhor média, seguindo-se os grupos II (15,8), IV (15,3) e I (14,9). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Línguas faladas em casa”, o grupo mais favorável é o V (21,2), seguindo-se os grupos III (15,7), I e IV (14,5), e, por fim, VI (14,4) e II (13,1). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I (15,7) apresenta uma média mais favorável, seguido do grupo II com 15,4, não havendo diferenças estatisticamente significativas.

No que respeita à variável de género, recorrendo ao teste *t* de student, para o EA1, o sexo feminino encontra-se com média mais favorável (27,3) em relação ao sexo masculino (24,5) e com diferença significativa ($p = .019$). No EA2, o sexo feminino

apresenta uma média (16,2) muito próxima da do sexo masculino (16,0), não havendo claramente diferenças significativas. Para o EA3, é o sexo masculino que se encontra mais favorável (15,5) em relação ao feminino (14,1), contudo sem diferenças significativas a considerar. Observe-se as tabelas n.º 37 e 38.

Tabelas n.º 37 e 38. Médias (teste *t*) de “Estilos de Aprendizagem” (factor I) considerando os grupos de género da amostra portuguesa.

Grupos de amostra		N	Média	D.P.
Estilo de Aprendizagem Factor I	Masculino	132	24,5076	6,43641
	Feminino	143	27,2797	5,09544

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste *t* de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias				Teste t para Igualdade de Médias			
	F	p	t	g.l.	P (2-caudas)	Diferença de médias	95% I.C.	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Superior	Inferior
Ansiedade	5,611	,019	-3,975	273	,000	-2,77214	-4,14510	-1,39919
			-3,939	249,408	,000	-2,77214	-4,15839	-1,38589

A partir da observação dos resultados de correlação para as variáveis EA1, EA2, EA3, dentro da mesma escala, verificamos correlação bastante positiva ($p < .01$) entre EA1 e EA2 (.236) e EA1 e EA3 (.207); entre EA2 e EA3, sem haver relação significativa, embora positiva (.065). No que respeita à análise da relação de EA com *Ansiedade*, verificamos que a relação é positiva e significativa entre EAI e *Ansiedade* ($p = .027$), positiva e altamente significativa ($p = .000$) entre EA II e *Ansiedade*, negativa e bastante significativa ($p = .004$) entre *Ansiedade* e EAIII. Observe-se a tabela n.º 39. Na relação entre EA (factores 1, 2, 3) e AMTB (factores, 1, 2, 3), obtivemos os seguintes resultados: relação positiva e altamente significativa ($p = .000$) entre EA1 e AMTB1; positiva e bastante significativa ($p = .000$) entre EA1 e AMTB2; positiva e altamente significativa ($p = .000$) entre EA1 e AMTB3; positiva e não significativa ($p = .085$) entre EA2 e AMTB1; negativa e não significativa ($p = .559$) entre EA2 e AMTB2; positiva e não significativa ($p = .819$) entre EA2 e AMTB3; positiva e não significativa ($p = .077$) entre EA3 e AMTB1; positiva e

não significativa ($p=.123$) entre EA3 e AMTB2; positiva e bastante significativa ($p=.001$) entre EA3 e AMTB3. Observe-se a tabela n.º 40.

Tabela n.º 39. Análise de correlações dos factores “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II, III) com “Ansiedade”.

		Ansiedade	EA Factor I	EA Factor II	EA Factor III
Ansiedade	Correlação de Pearson	1	,133(*)	,319(**)	-,190(**)
	p (2-caudas)		,027	,000	,004
	N	282	276	272	228
EA Factor I	Correlação de Pearson	,133(*)	1	,236(**)	,207(**)
	p (2-caudas)	,027		,000	,001
	N	276	290	280	239
EA Factor II	Correlação de Pearson	,319(**)	,236(**)	1	,065
	p (2-caudas)	,000	,000		,322
	N	272	280	285	234
EA Factor III	Correlação de Pearson	-,190(**)	,207(**)	,065	1
	p (2-caudas)	,004	,001	,322	
	N	228	239	234	242

Tabela n.º 40. Análise de correlações dos factores de “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II, III) com os factores de “AMTB” (factores I, II, III).

		EA Factor I	EA Factor II	EA Factor III	AMTB Factor I	AMTB Factor II	AMTB Factor III
EA Factor I	Correlação de Pearson	1	,236(**)	,207(**)	,369(**)	,233(**)	,341(**)
	p (2-caudas)		,000	,001	,000	,002	,000
	N	290	280	239	281	181	287
EA Factor II	Correlação de Pearson	,236(**)	1	,065	,104	-,044	-,014
	p (2-caudas)	,000		,322	,085	,559	,819
	N	280	285	234	277	176	282
EA Factor III	Correlação de Pearson	,207(**)	,065	1	,116	,118	,208(**)
	p (2-caudas)	,001	,322		,077	,123	,001
	N	239	234	242	234	174	239
AMTB Factor I	Correlação de Pearson	,369(**)	,104	,116	1	,321(**)	,457(**)
	p (2-caudas)	,000	,085	,077		,000	,000
	N	281	277	234	296	185	293
AMTB Factor II	Correlação de Pearson	,233(**)	-,044	,118	,321(**)	1	,171(*)
	p (2-caudas)	,002	,559	,123	,000		,020
	N	181	176	174	185	189	185
AMTB Factor III	Correlação de Pearson	,341(**)	-,014	,208(**)	,457(**)	,171(*)	1
	p (2-caudas)	,000	,819	,001	,000	,020	
	N	287	282	239	293	185	301

^an. (*) correlação é significativa ao nível $p<.05$ (*); correlação é significativa ao nível $p<.01$ (**).

3.5.2.4.2. Amostra de controlo.

No que diz respeito ao estudo desenvolvido a partir da aplicação específica do teste (12 itens) de avaliação de estilos de aprendizagem no contexto de aprendizagem de Língua à amostra de controlo (população nativa), recorremos a uma análise de variância multivariada multifactorial (MANOVA) para avaliar as preferências e diferenças dos sujeitos nativos (sem experiência migratória e com Português como Língua Materna, sem opção de Língua Segunda ou mais do que uma língua materna) relativamente ao estilo de aprendizagem no contexto linguístico; e para avaliar, com predominância, as diferenças dos sujeitos das duas amostras, numa perspectiva comparativa. Apenas consideraremos com pertinência de análise a variável independente idade que se encontra representada por em três grupos (1- crianças; 2- adolescentes; 3- adultos).

A partir da observação dos resultados de correlação para as variáveis *EA1*, *EA2*, *EA3* e *EA4*, dentro da mesma escala, verificamos correlação bastante positiva ($p=.01$) entre *EA1* e *EA2* (.227), *EA1* e *EA3* (.223) e *EA1* e *EA4* (.327); e entre *EA2* e *EA3* (.193).

Num primeiro momento, a MANOVA multifactorial mostra que não há diferenças estatisticamente significativas ($p=.05$) entre as categorias da variável independente “Classe Etária” e o Factor 4 (Global). Por outro lado, os testes univariados revelam diferenças estatisticamente significativas para as restantes variáveis dependentes: “EA1” ($F= 9,736$; $p= .000$), “EA2” ($F= 5,344$; $p= .006$) e *EA3* ($F=3,392$; $p=.036$).

3.5.2.4.2.1. Estilo de aprendizagem cinestésico (EA1)

Nas diferenças reveladas para *EA1*, entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I apresenta maior média (11,9), seguindo-se os grupos III (10,2) e II (9,9). Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos I e III ($p=.006$) e entre I e II ($p=.000$).

3.5.2.4.2.2. Estilo de aprendizagem auditivo (EA2)

Nas diferenças reveladas para *EA2*, entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I (15,1) apresenta maior média, seguindo-se os grupos III (13,1) e II (13,7). Verifica-se diferença estatisticamente significativa entre os grupos I e II ($p=.030$) e III ($p=.008$).

3.5.2.4.2.3. Estilo de aprendizagem visual (EA3)

Nas diferenças reveladas para EA3, entre as categorias de “Classe Etária”, o grupo I (16,1) apresenta maior média, seguindo-se os grupos II (15,4) e III (14,5). Verifica-se diferença estatisticamente significativa ($p=.025$) entre os grupos I e III.

Observe-se as tabelas n.º 41 e 42 com dados relativos aos factores I (estilo de aprendizagem cinestésico), II (estilo de aprendizagem auditivo) e III (estilo de aprendizagem visual), distribuídos pelos diferentes grupos de idade. Observe-se as tabelas n.º 41 e 42.

3.5.2.4.3. Comparação entre as duas amostras.

No que respeita à comparação entre grupos de amostra (amostra de casos- grupo II, e de controlo- grupo I), os testes univariados revelam diferenças estatisticamente significativas entre as categorias da variável independente “Grupos” (I-controlo; II-amostra de casos) e as variáveis dependentes: “EA1” ($F= 783,982$; $p= .000$), “EA2” ($F= 18,314$; $p= .000$) e EA3 ($F=6,967$; $p=009$).

Tabelas n.º 41 e 42: Médias (MANOVA) dos factores 1, 2 e 3 da escala de “Estilos de Aprendizagem” de acordo com os grupos etários da amostra de controlo.

	Classe etária	Média	D. P.	N
Factor I Cinestésico	crianças	11,8876	3,04302	89
	adolescentes	9,8364	2,58746	55
	adultos	10,1579	2,85247	38
	Total	10,9066	3,01691	182
Factor II Auditivo	crianças	15,1685	3,83831	89
	adolescentes	13,6182	3,35267	55
	adultos	13,1053	2,93892	38
	Total	14,2692	3,61841	182
Factor III Visual	crianças	16,1573	3,45720	89
	adolescentes	15,3818	3,17683	55
	adultos	14,5000	2,84510	38
	Total	15,5769	3,30112	182

Estilos de Aprendizagem	(I) Classe etária	(J) Classe etária	Diferença de médias (I-J)	E.P.	p	95% I.C.	
Factor I Cinestésico	Crianças	Crianças					
		Adolescentes	2,0513(*)	,49276	,000	,8867	3,2159
	Adolescentes	Adultos	1,7297(*)	,55673	,006	,4140	3,0455
		Crianças	-2,0513(*)	,49276	,000	-3,2159	-,8867
	Adultos	Adolescentes					
		Adultos	-,3215	,60604	,856	-1,7538	1,1108
	Adultos	Crianças	-1,7297(*)	,55673	,006	-3,0455	-,4140
		Adolescentes	,3215	,60604	,856	-1,1108	1,7538
	Adultos	Adultos					
		Crianças					
	Adultos	Adolescentes					
		Adultos					
Factor II Auditivo	Crianças	Crianças					
		Adolescentes	1,5504(*)	,60444	,030	,1218	2,9789
	Adolescentes	Adultos	2,0633(*)	,68291	,008	,4493	3,6772
		Crianças	-1,5504(*)	,60444	,030	-2,9789	-,1218
	Adultos	Adolescentes					
		Adultos	,5129	,74339	,770	-1,2440	2,2698
	Adultos	crianças	-2,0633(*)	,68291	,008	-3,6772	-,4493
		adolescentes	-,5129	,74339	,770	-2,2698	1,2440
	Adultos	adultos					
		crianças					
	Adultos	adolescentes					
		adultos					
Factor III Visual	Crianças	crianças					
		adolescentes	,7755	,55825	,349	-,5439	2,0948
	Adolescentes	adultos	1,6573(*)	,63072	,025	,1667	3,1479
		crianças	-,7755	,55825	,349	-2,0948	,5439
	Adultos	adolescentes					
		adultos	,8818	,68658	,406	-,7408	2,5045
	Adultos	crianças	-1,6573(*)	,63072	,025	-3,1479	-,1667
		adolescentes	-,8818	,68658	,406	-2,5045	,7408
	Adultos	adultos					
		crianças					
	Adultos	adolescentes					
		adultos					

Baseado no teste Tukey HSD

^an: (*) correlação é significativa ao nível $p < .05$ (*).

3.5.2.4.3.1. Estilo de aprendizagem cinestésico (EA1)

Nas diferenças reveladas para EA1, entre as categorias de “Grupos”, o grupo II (26) apresenta, de forma geral, a maior média, seguindo-se o grupo I (11), considerando ambos os grupos etários presentes nas duas amostras. Considerando os grupos de idade (crianças e adolescentes), recorrendo ao teste *t*, em cada um dos grupos de amostra, verificamos que as crianças denotam sempre maior média, em relação ao outro grupo etário (adolescentes). As crianças da amostra de casos detêm maior média (27,5), seguidas do grupo de controlo (11,9). A diferença é altamente significativa ($p = .000$). Quanto aos adolescentes, o grupo de

casos também evidencia maior média (24,5; grupo de controlo: 10,7), sendo a diferença altamente significativa ($p=.000$).

3.5.2.4.3.2. Estilo de aprendizagem auditivo (EA2)

Nas diferenças encontradas para EA2, recorrendo ao teste t de student, é o grupo II que mantém melhor média (16,2) seguido do grupo I (14,2). Os grupos de sujeitos, considerando o factor idade, encontram-se no mesmo plano para as duas amostras, ou seja, as crianças pontuam mais, sendo que as crianças do grupo de casos evidenciam média de 17,2, seguidas das do grupo de controlo (15). A diferença é muito significativa ($p=.002$). Quanto ao grupo de adolescentes, a amostra dos casos mantém a média mais alta (15,5; grupo de controlo:13,6), com diferença bastante significativa ($p=.003$).

3.5.2.4.3.3. Estilo de aprendizagem visual (EA3)

Nas diferenças verificadas para EA3, recorrendo ao teste t de student, é o grupo I que tem maior registo (15,5) seguido do grupo II (14,9). Aqui encontramos diferenças ao nível dos dois grupos de amostra, considerando os grupos de idade; as crianças do grupo de controlo têm maior média (16,08) do que as do grupo de casos (14,7). Não se verifica contudo diferença estatisticamente significativa. Os adolescentes do grupo de controlo (15,3) detêm a média mais alta em relação aos do grupo de casos (15). A diferença não é estatisticamente significativa. As crianças têm médias mais elevadas do que os adolescentes no grupo de controlo. Observe-se as tabelas n.º 43, 44, 45 e 46.

Tabela n.º 43. Comparação (teste t) dos “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II e III) dos participantes da amostra de controlo e da amostra dos casos.

	Grupos	N	Média	D. P.	E.P.
Factor I Cinestésico	controlo	189	10,9683	3,01222	,21911
	experimental	290	25,9103	6,11812	,35927
Factor II Auditivo	controlo	187	14,1925	3,60486	,26361
	experimental	285	16,1579	5,55317	,32894
Factor III Visual	controlo	188	15,5372	3,30025	,24070
	experimental	242	14,8554	3,55977	,22883

Tabelas nº 44 e 45. Comparação (teste *t*) dos “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II e III) das crianças da amostra de controlo e da amostra dos casos.

		Grupos	N	Média	D.P.	E. P.
Factor I Cinestésico	controlo		93	11,9677	3,00164	,31126
	de casos		119	27,4958	6,18620	,56709
Factor II Auditivo	controlo		94	14,9681	3,83939	,39600
	de casos		118	17,2034	5,61220	,51664
Factor III Visual	controlo		92	16,0761	3,47434	,36223
	de casos		105	14,6476	3,68725	,35984

		Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste <i>t</i> para Igualdade de Médias					
		F	P	t	g.l.	p (2-caudas)	Diferença de médias		95% I.C.
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Factor I Cinestésico		36,356	,000	-22,239	210	,000	-15,52806	,69824	-16,90451
				-24,004	178,972	,000	-15,52806	,64689	-16,80457
Factor II Auditivo		10,196	,002	-3,295	210	,001	-2,23530	,67836	-3,57257
				-3,434	205,587	,001	-2,23530	,65095	-3,51870
Factor III Visual		,016	,898	2,787	195	,006	1,42847	,51259	,41753
				2,798	193,954	,006	1,42847	,51058	,42147

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste *t* de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

Tabelas nº 46 e 47. Comparação dos “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II e III) dos adolescentes da amostra de controlo e da amostra de casos.

	Grupos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Factor_1_Cinestes	controlo	57	9,8246	2,58514	,34241
	experimental	170	24,8059	5,85556	,44910
Factor_2_Auditivo	controlo	55	13,6182	3,35267	,45207
	experimental	166	15,4578	5,39989	,41911
Factor_3_Visual	controlo	57	15,2982	3,15076	,41733
	experimental	136	14,9926	3,46730	,29732

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste t para Igualdade de Médias						
	F	p	t	g.l.	p (2-caudas)	Diferença de médias		E.P.	95% I.C.
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Factor I Cinestésico	31,040	,000	-18,693	225	,000	-14,98132	,80142	-16,56057	-13,40207
			-26,528	209,225	,000	-14,98132	,56474	-16,09464	-13,86800
Factor II Auditivo	9,208	,003	-2,377	219	,018	-1,83965	,77387	-3,36483	-,31447
			-2,984	150,364	,003	-1,83965	,61646	-3,05770	-,62160
Factor III Visual	,665	,416	,573	191	,567	,30560	,53294	-,74560	1,35680
			,596	114,985	,552	,30560	,51241	-,70938	1,32058

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste t de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

No que respeita à análise estatística do comportamento do grupo de género masculino das duas amostras, recorrendo ao teste *t* de student, relativamente aos factores de EA, verificamos que o grupo do sexo masculino da amostra dos casos se encontra com média mais elevada (24,5; amostra de controlo: 10,7) no que respeita ao EA1, sendo a diferença altamente significativa ($p=.000$); no EA2, é também o grupo experimental que manifesta a maior média (16,01) em relação ao grupo de controlo (14,6), sendo a diferença bastante significativa ($p=.001$); no EA3, o sexo masculino do grupo de controlo exhibe maior média (16,2) seguido do grupo experimental (15,5), sem diferença estatisticamente significativa. Observe-se as tabelas nº 48 e 49.

Tabelas nº 48 e 49. Comparação dos Estilos de Aprendizagem (factores I, II e III) dos sujeitos do sexo masculino da amostra de controlo e da amostra de casos.

	Grupos	N	Média	D. P.	E.P.
Factor I Cinestésico	controlo	74	10,6892	3,26428	,37946
	experimental	132	24,5076	6,43641	,56022
Factor II Auditivo	controlo	74	14,5811	3,47203	,40362
	experimental	126	16,0079	5,51869	,49164
Factor III Visual	controlo	73	16,2329	3,18207	,37243
	experimental	110	15,5000	3,35854	,32022

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste t para Igualdade de Médias						
	F	p	t	g.l.	p (2-caudas)	Diferença de médias	E.P.	95% I.C.	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Factor I Cinestésico	25,514	,000	-17,253	204	,000	-13,81839	,80091	-15,39750	-12,23927
			-20,422	202,346	,000	-13,81839	,67664	-15,15255	-12,48422
Factor II Auditivo	11,918	,001	-2,002	198	,047	-1,42686	,71257	-2,83206	-,02165
			-2,243	197,026	,026	-1,42686	,63610	-2,68129	-,17242
Factor III Visual	,473	,493	1,476	181	,142	,73288	,49659	-,24697	1,71272
			1,492	160,033	,138	,73288	,49117	-,23714	1,70289

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste t de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

No que concerne ao grupo de género feminino das duas amostras, recorrendo ao teste t de student, relativamente aos factores de EA, verificamos que, em relação ao EA1, o grupo do sexo feminino da amostra dos casos detém média mais elevada (27,3; amostra de controlo: 11,1), sendo a diferença altamente significativa (p=.000); no EA2, é também o sexo feminino da amostra de casos que manifesta a maior média (16,2) em relação ao grupo de controlo (13,9), sendo a diferença bastante significativa (p=.003); no EA3, o grupo de controlo apresenta média mais alta (15,1) seguido do grupo de casos (14,1), sem diferença estatisticamente significativa. Observe-se as tabelas n.º 50 e 51.

Tabelas nº 50 e 51. Comparação dos “Estilos de Aprendizagem” (factores I, II e III) dos sujeitos do sexo feminino da amostra de controlo e da amostra de casos.

	Grupos	N	Média	D. P.	E. P.
Factor I Cinestésico	controlo	114	11,1228	2,83824	,26583
	experimental	143	27,2797	5,09544	,42610
Factor II Auditivo	controlo	112	13,8839	3,65332	,34521
	experimental	144	16,1597	5,55288	,46274
Factor III Visual	controlo	114	15,1140	3,31998	,31094
	experimental	118	14,1441	3,48936	,32122

	Teste de Levene para Igualdade de Variâncias		Teste t para Igualdade de Médias						
	F	p	t	g.l.	p (2-caudas)	Diferença de médias	E. P.	95% I.C.	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Factor I Cinestésico	39,448	,000	-30,307	255	,000	-16,15691	,53311	-17,20677	-15,10705
			-32,171	230,219	,000	-16,15691	,50222	-17,14645	-15,16738
Factor II Auditivo	8,815	,003	-3,751	254	,000	-2,27579	,60674	-3,47067	-1,08092
			-3,942	247,644	,000	-2,27579	,57732	-3,41287	-1,13871
Factor III Visual	,120	,729	2,168	230	,031	,96997	,44745	,08834	1,85160
			2,170	229,947	,031	,96997	,44707	,08909	1,85084

Nota: F= frequência; p= significância estatística; t= teste t de Student; g.l.= grau de liberdade; P (2 caudas)= significância estatística em teste bilateral; E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança.

3.5.2.5. Distribuição dos participantes em função das variáveis independentes

Na avaliação da distribuição da amostra portuguesa, em função das variáveis independentes, recorrendo ao teste de Qui-Quadrado, apenas verificamos diferenças significativas entre a variável “Nacionalidade” e a variável “Classe Etária” e entre a variável “Línguas faladas em casa” e as variáveis “Classe Etária” e “Nacionalidade”.

De modo a avaliar a distribuição dos participantes, em função da idade, pelos diferentes grupos de nacionalidades verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=12,392$; g.l._3; p_.006; $\eta=.148$). Verificamos que os sujeitos nascidos na Europa são maioritariamente crianças (59,7% - 74 de 146 sujeitos são crianças), sendo que, na análise entre nacionalidades, é também o grupo europeu que tem mais crianças (50,7%- 74 de 124 sujeitos). Também no grupo asiático, as crianças são em maior número que os adolescentes (4%- 5 de 9 são crianças). Em todos os outros grupos de nacionalidades, os adolescentes são em maior número, quando comparados com o número de sujeitos com menos de doze anos de idade. Ambos grupos etários se evidenciam no grupo Europeu (grupo I- 59,7%; grupo II- 40,9%) uma vez que é o grupo de nacionalidade mais presente na amostra. Observe-se os resultados na tabela n.º 25 do Anexo 8.

De modo a avaliar a distribuição dos participantes, em função do tipo de línguas faladas e do tipo de nacionalidades, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=94,915$; g.l._15; p_.000; $\eta=.366$). Verificamos que, à excepção do grupo americano em que a maioria dos locutores fala Português (45,1%- 60 de 95 sujeitos falam Português), todos os outros grupos apresentam sobretudo locutores bilingues/multilingues sendo que, na

análise entre nacionalidades, é o grupo europeu que regista mais o tipo de locutores referido (54,7%- 52 de 95 sujeitos). No que respeita às línguas indo-europeias, são os grupos europeu e americano que regista maior número de locutores de línguas indo-europeias românicas e germânicas (41,4% para ambos- 12 de 29 sujeitos de cada grupo falam línguas do grupo românico e/ou germânico). Observe-se os resultados na tabela n.º 26 do Anexo 8.

De modo a avaliar a distribuição dos participantes, em função do tipo de línguas faladas, pelos diferentes grupos de nacionalidades verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=15,802$; g.l._5; $p_{.007}$; $\eta=.085$). Considerando cada nacionalidade, verificamos que os adolescentes são em maior número nos grupos de locutores de línguas românicas (9,6%- 17 de 29 sujeitos são adolescentes), no grupo de locutores de diferentes crioulos (2,3 %- 4 de 5 sujeitos são adolescentes) e no grupo multilingue (40,7%- 72 de 99 são adolescentes); no grupo de locutores de Língua Portuguesa é o grupo I que predomina (51,8% - 65 de 132 são crianças). Nos grupos de locutores de línguas eslavas e de Chinês, a maioria são crianças, conforme se pode constatar na tabela n.º 27 do Anexo 8.

Ainda relativamente aos dados anteriores, podemos averiguar o facto do grupo de adolescentes se evidenciar no grupo de locutores IV (40,7%) e o grupo de crianças se destacar no grupo de locutores VI (51,6%).

3.6. Discussão de Resultados

Os resultados decorrentes da aplicação dos questionários, nesta fase do estudo, entram em conflito com algumas teses teóricas, anteriormente abordadas, no que respeita sobretudo à predisposição psicológica e emocional do sujeito criança para a aprendizagem de segunda linguagem. Nem sempre a proficiência que o sujeito exhibe na Língua Segunda se relaciona com altos índices de motivação e baixa ansiedade. O factor idade não deixa de ser uma importante variável explicativa das diferenças ao nível do equilíbrio pessoal e sucesso académico dos sujeitos, contudo outros factores estão presentes e será aqui discutida a sua influência.

Auto-avaliação de Proficiência

Amostra catalã

Com a amostra catalã, na auto-avaliação de “Proficiência”, podemos verificar que as variáveis respeitantes à nacionalidade dos pais e às línguas que os sujeitos falam em casa não constituem factores com influência pertinente. A escala de Proficiência tem como objectivo perceber a auto-percepção do indivíduo face à sua proficiência na Língua dominante, a Língua Segunda. Deste modo, os valores apontados não são válidos indicadores da verdadeira proficiência do sujeito, que deve ser medida com testes para o efeito, numa actividade de diagnose. É nosso objectivo saber o modo como se posicionam os indivíduos face à sua própria competência linguística em L2. Por Proficiência entendemos o domínio da língua e do que com ela podemos fazer e dela sabemos para sua aplicação nas situações do mundo real, distinguindo-se de “conhecimento da língua”: “a distinção entre Conhecimento (orientado para o conteúdo do curso) e Proficiência (orientado para a utilização em situação real), deveria ser, idealmente, mínima.” (Conselho da Europa, 2001, p. 252).

Podemos inferir que o grupo que integra todos os indivíduos nascidos no continente europeu, surge numa posição mais favorável quanto à avaliação da sua proficiência em Catalão, seguindo-se os grupos da América Latina e Ásia, e, por fim, o grupo africano, sendo a diferença altamente significativa (ver figura n.º 1) apenas entre os grupos dos europeus e asiáticos. O Castelhana é a língua com maior número de locutores, os quais se distribuem mais ou menos uniformemente pelos grupos europeu e americano (ver figura n.º 1, anexo 8). Por outro lado, os falantes de línguas indo-iranianas, maioritariamente no grupo III (nacionalidade asiática, ver tabela n.º 24, Anexo 8), são os que apontam os valores mais baixos e correspondem a uma grande parte dos locutores desta amostra. Verifique-se que estes locutores apresentam alfabetos e escritas distintas do alfabeto latino, com implicação na percepção de unidades fonológicas e fonéticas que se padronizam diferenciadamente entre línguas. No contexto de línguas como o Catalão e Português com o alfabeto latino, naturalmente os locutores de línguas indo-iranianas (onde encontramos o Hindi, Punjabi/Panjabi, Bengali/Bangla) apresentam um alfabeto e sistema de escrita completamente distintos. Deste modo poderemos aqui sugerir essa discrepância como argumento para a diferença da avaliação em evidência entre os locutores referidos. No grupo asiático, os adolescentes predominam (54 dos 77 dos sujeitos têm mais de doze

anos), bem como no grupo de falantes de línguas indo-iranianas (34 de 57 são adolescentes) o que se pode relacionar com a proficiência menos positiva esperada deste grupo etário (mais de 12 anos de idade); no grupo europeu, as crianças destacam-se numericamente (73 de 122 sujeitos têm menos de doze anos de idade), o que se relaciona, por sua vez, com índices mais positivos de competência linguística, dado que os infantes apresentam uma auto-avaliação que o comprova, além do aspecto anteriormente exposto relativamente às ortografias e fonologias que diferenciam os tipos de locutores.

Na relação entre proficiência e idade, o grupo de crianças apresenta média mais elevada, seguido do grupo de adolescentes, sendo a diferença altamente significativa (figura n.º 2) entre as duas categorias. Conclui-se que quanto mais velhos os sujeitos, menos proficientes se apresentam na Língua Segunda, numa razão inversamente proporcional. Nesta questão temos alguns contributos de estudos na perspectiva neurobiológica da linguagem, sendo que é constituído como premissa que as crianças se encontram mais aptas a adquirir línguas, sobretudo maior desenvoltura a nível fonológico e fonético, em relação aos mais velhos (Lenneberg, 1967; Baker, 1977; Vihman, 1996; Krashen, 1989; Bishop & Mogford, 2002; Vygotsky, 2001). Aqui entram os factores stress, ansiedade, motivação que, no caso dos infantes, estão, à priori, controlados (Schumann, 1975). Embora não tenha sido aqui hetero-avaliada a proficiência dos alunos inquiridos, a percepção dos mesmos está de acordo com a expectativa, confirmando a hipótese 1 do estudo. Resta-nos saber (outras investigações poderão responder a este problema) se as crianças revelarão mais destreza no desenvolvimento da competência comunicativa ou na expressiva (Shumann, 1975), sendo que a última referida é entendida como a mais difícil de adquirir. Este é um assunto que poderá ser evocado para estudos posteriores.

Nas diferenças de proficiência entre os grupos de género, é o grupo feminino que supera o grupo masculino (secção 3.5.1.2.4.). Esta diferença poderá ser explicada pela destreza que, geralmente, se conhece (Dungan, 1988; Ptok, 2005; Taha, 2006) com maior manifestação nas mulheres, no que respeita à aprendizagem de línguas e atitudes geralmente mais positivas face a essa aprendizagem. Num estudo (Gardner & Lambert, 1972) com alunos americanos, de nacionalidade francesa, em situação de aprendizagem do Inglês como L2 e também do Francês como LM, em Louisiana, E.U.A., verificou-se que o grupo feminino se revelava mais disponível para falar quer a LM, quer a L2, ao contrário

do grupo masculino, sendo que estes últimos declaravam procurar aperfeiçoar a sua L2, negligenciando a sua LM, movidos por uma orientação instrumental (ver secção 3.3.1.) mais evidente do que no grupo feminino. Por outro lado, verificou-se, no mesmo estudo, que a competência oral do sexo feminino era mais elevada do que a do sexo masculino. Concluimos, assim, que quanto mais competência, maior disponibilidade bicultural (ou multicultural) e menos assimilação (da L2) quando associada à consequência da marginalização (da LM) (retomaremos com mais veemência a questão da influência da variável género na aprendizagem de linguagem, na secção da discussão de resultados do Estudo II).

Relativamente ao que se inferiu acerca do tipo de locutores, tipo de nacionalidade e género poderemos confirmar já parte da hipótese 2 do estudo, na medida em que os sujeitos com línguas maternas românicas, e oriundos do continente europeu, evidenciam proficiência mais positiva.

Amostra portuguesa

Na segunda fase do estudo, com amostra portuguesa, podemos verificar que apenas os factores respeitantes à classe etária e ao tipo de línguas de que os sujeitos são locutores influenciam os significativamente os resultados obtidos para “Proficiência” (3.5.2.1.). No que respeita à idade, é o grupo das crianças que apresenta uma auto-avaliação mais favorável, em relação ao grupo dos mais velhos, reiterando mais uma vez a hipótese 1 do estudo. De facto, já se havia verificado a mesma situação no estudo realizado com amostra catalã, confirmando, aliás, o princípio de que quanto mais avança a idade, menor será a proficiência, embora a avaliação seja feita a partir da perspectiva do próprio sujeito que se avalia. Vários factos (decorrentes da investigação desenvolvida na área) têm contribuído para considerar as crianças como os aprendentes com maior facilidade na tarefa de aquisição de Língua Segunda, mais especificamente no que respeita à “native-like competence” que adquirem e exibem muito rapidamente (Richie & Bhatia, 1986; White, 1989). Nesta questão, corroborada pelos resultados empíricos aqui apresentados, importa referir a distinção entre Aquisição e Aprendizagem, inaugurada por Calfee e Freedman (comunicação pessoal, 1980), que devidamente abordámos na secção 2.2. O infante encontra-se na perspectiva da aquisição (assimilação natural do conhecimento linguístico, sem depender necessariamente da instrução de forma explícita). Os sujeitos adolescente e

adulto integram-se na perspectiva de aprendizagem, ou seja, em que o desenvolvimento do comportamento verbal exige para seu sucesso a instrução formal, na medida em que a assimilação e reprodução de estímulos deixaram de ser naturalmente deduzidas do input, sem sujeição à aprendizagem de regras.

Os locutores de línguas como chinês são os que apresentam maiores índices positivos nesta auto-avaliação (de proficiência), sendo que o grupo dos locutores de crioulos se encontra em posição mais desfavorecida a este nível (ver figura n.º 10). Há mesmo uma diferença muito significativa entre o primeiro grupo referido e os restantes avaliados (locutores de línguas românicas/germânicas, eslavas, crioulos, Português e locutores bilingues/multilingues). Note-se que no grupo de locutores de chinês, as crianças são em maior número e estas são as mais favorecidas no que respeita à proficiência linguística. Já nos outros grupos, à excepção do grupo de locutores de línguas eslavas, os adolescentes destacam-se em número, o que poderá afectar os resultados. Contudo, os locutores mencionados, porque exibem um tipo de alfabeto e escrita distintos, superam as expectativas na medida em que era esperado que, devido às suas línguas maternas, fossem confrontados com mais fontes de dificuldade na aprendizagem do Português como L2 (não confirma a hipótese 2 do estudo, no contexto português). Por exemplo, o teor do sistema vocálico português bem como traços fonéticos tais como nasalidade (ver glossário, anexo 7) constituem obstáculos fulcrais a falantes de línguas que não se pautam pelo padrão alfabético. Este tipo de expectativa concretiza-se nos resultados para a amostra estudantil catalã, o que se prende possivelmente com um ambiente favorável para a aprendizagem, condicionado pela comunidade educativa, e não com o facto da língua catalã ser mais fácil de aprender. Mais adiante será explorado este aspecto que prevê, em grau de dificuldade, a diferença entre o Português e o Catalão (pp. 146, 147). Interessante verificar que os resultados se mantêm diferentes entre as duas amostras estudadas, pois os locutores de mais do que uma língua (bilingues/multilingues) apresentam-se, curiosamente, no estudo com amostra portuguesa, entre os grupos com médias mais baixas (à excepção no factor III da AMTB: interesse na aprendizagem de línguas estrangeiras), ao passo que no estudo com participantes catalães, os locutores de maior número de línguas são os mais favorecidos. A explicação que apreciamos como contributo das neuropsicologia aqui não poderá ser aplicada, ou seja, quanto maior número línguas o sujeito domina, maior a flexibilidade cognitiva e controlo executivo (Bialystok, Klein, Craik & Viswanathan, 2004; Gullberg &

Indefrey, 2006; Omoda, Pereira & Guilherme, 2006), que são consequências positivas do domínio plurilingue, e não parecem aqui estar a influenciar, então, como contributos para a melhor proficiência em Português. Os falantes de Língua Portuguesa, também contra a expectativa, não apresentam a média mais alta na avaliação da proficiência (ver figura n.º 10) O facto dos sujeitos com experiência migratória afirmarem ter conhecimentos na Língua Portuguesa não significa que esses conhecimentos sejam suficientes para uma proficiência adequada. Aliás esses conhecimentos poderão estar em fase de aquisição (ou aprendizagem), o que contribui para a existência de uma etapa de “latência” do desenvolvimento de linguagem na qual o falante ainda se encontra a discriminar os estímulos apreendidos para os elevar a categoria de “adquiridos”. Por outro lado, um grande número dos sujeitos falantes de Português é representado pelos sujeitos oriundos dos PALOP’s, portanto evidenciando uma menor preparação ao nível académico, bem como conhecimentos deficitários ao nível do Português, situação corrente naqueles países daí a crescente necessidade actual de formar professores e alunos no âmbito da Língua, atendendo às diferenças essencialmente estruturais.

Quanto à nacionalidade, é o grupo dos sujeitos (amostra portuguesa) nascidos no continente americano que mais proficiência avalia, ao contrário do grupo dos asiáticos. É curioso quando verificamos que no grupo americano os sujeitos são maioritariamente adolescentes (65 de 95 têm mais de doze anos de idade) e este grupo etário não é o que se revela mais proficiente. Por outro lado, o grupo americano revela índices baixos no que respeita à motivação e atitudes, ao contrário do grupo asiático, tornando estes resultados, a este específico nível, mais controversos entre si. Ainda, é o grupo americano, nesta amostra, que detém um grande número (ver tabela n.º 23, Anexo 8) de sujeitos locutores de Língua Portuguesa (condição migratória mantida), o que pode justificar a relação de proficiência com uma idade mais avançada e mesmo com o tipo de motivação, na medida em que a situação de aprendizagem de Língua Segunda pode não ser verdadeiramente sentida. Note-se, em relação à última inferência, que o grupo asiático se encontra igualmente desfavorável na avaliação feita, para Proficiência, com amostra catalã. Ainda se verificou que, embora vindos do continente asiático, estes indivíduos não têm, na maioria, o Chinês como língua materna (mas mais proeminentemente línguas indo-iranianas), daí que não há confronto com os primeiros resultados (ver p. 136) que comprovam que os locutores dessas línguas (do chinês, especificamente) se apresentam mais positivos na

proficiência, ao passo que os asiáticos não se manifestam da mesma forma nessa auto-avaliação. As diferenças entre as duas amostras regista-se fundamentalmente entre os grupos europeus e africanos (ver tabela n.º 15), sendo que os imigrantes catalães europeus evidenciam proficiência mais positiva, o que pode ser explicado devido ao facto de, na amostra portuguesa, se encontrar um grande número de alunos oriundos de países da Europa de Leste, logo com sistemas fonológicos e ortográficos muito distintos. No caso dos grupos africanos era esperado que o grupo português apresentasse melhor proficiência na medida em que a maior parte conhece o Português e também são locutores de crioulos com base lexical portuguesa. Contudo o conhecimento que o crioulo atribui ao código Português Europeu não resulta de uma transferência de saberes similares entre si. Pela proximidade, em alguns aspectos, das duas línguas, gera-se maior probabilidade de erro na tentativa de discriminação das diferenças fonéticas e morfológicas que, à priori, podem ser negligenciadas devido às diferenças mínimas que frequentemente se colocam como critério de distinção entre fonemas e morfemas (ver glossário, anexo 7).

Ao nível de género, o sexo feminino apresenta uma auto-avaliação em proficiência mais favorável do que o sexo masculino, de acordo com a expectativa, pelo que poderemos aludir aos argumentos anteriormente apresentados (Gardner & Lambert, 1972), relativamente às diferenças entre géneros, no contexto catalão.

Auto-avaliação de motivação e atitudes (AMTB)

Amostra catalã

No que diz respeito às diferenças encontradas para a “Motivação e atitudes” avaliadas especificamente no contexto catalão, e, mais especificamente, o factor “Motivação e atitudes face à Língua”, concluímos que a nacionalidade do sujeito e as línguas de que é locutor não influenciam significativamente a sua motivação e atitudes (ver secção 3.5.1.2.1.). Em estudos precedentes (Bernaus, Moore & Cordeiro, 2007) também se verificou que o país de origem dos sujeitos imigrantes catalães (com as mesmas faixas etárias) não constituía variável influenciadora, embora, no que respeita à língua falada, os indivíduos revelassem diferenças quanto à preferência face ao Catalão, língua dominante, e ao Castelhana, língua igualmente oficial e, ainda, materna de muitos dos alunos imigrantes. De facto, verificou-se preferência pelo uso da língua materna face à segunda. Concluímos que o grupo de pais nascidos em continente africano se destaca positivamente em relação a

todos os outros grupos (ver figura n.º 3). Deste modo podemos sugerir que quando os sujeitos são filhos de pai cuja nacionalidade é africana apresentam motivação e atitudes bem mais favoráveis em relação aos restantes sujeitos cujos pais são oriundos de outros continentes.

Hardway e Fuligni (2006) verificaram, num estudo com adolescentes (média de idades de 14,9 anos) mexicanos, chineses e europeus, que a relação com os pais determina diferentemente as suas atitudes pois o tipo de “prestação familiar” (identificação, obrigação, assistência) incorre na formação atitudinal e motivacional e distingue-se entre nacionalidades. As diferenças, no entanto, são visíveis ao nível do género. Fuligni, Witkow & Garcia (2005) reconhecem a identidade étnica, juntamente com o ajustamento académico, como os principais factores no sucesso académico de adolescentes oriundos do México, China e Europa. A questão específica da identidade étnica torna-se o principal condicionante da motivação para as nacionalidades que não europeias. São curiosos e indiscutíveis os efeitos da identidade étnica (percepção de) no bem-estar psicológico diário de imigrantes chineses e mexicanos (Kiang, Yip, Gonzales-Backen & Witkow, 2006), pois os que revelam percepção favorável face ao seu próprio grupo étnico têm elevados níveis de felicidade e menos manifestação de ansiedade. A percepção da etnia modera a associação entre exigências que por si só são stressores. Dessa moderação resulta a auto-estima - saliência étnica. Esta questão agrava-se no período da adolescência pois o indivíduo tem de “acertar” o seu senso e ritmo identitário, o que lhe determina a sua qualidade de vida. É evidente e natural esperar que os alunos que sofrem de discriminação racial (Kiang et al., 2006) exibam declínios no seu bem-estar e sucesso académico. A identidade étnica protege e as estratégias de *coping* são favorecidas - “self-concept”. Kiang et al. efectuaram um estudo, com base na abordagem diária, com diferentes estudantes imigrantes, para lhes avaliar stress, *coping*, ansiedade, identidade étnica, auto-estima. Concluiu que o stress não inviabilizou uma boa atitude face aos stressores diários, apesar da ansiedade verificada. A questão da identidade étnica na pré-adolescência influencia a representação étnica estável.

No nosso estudo, os sujeitos de nacionalidade asiática e africana apresentam tipos de orientação definidos (tipo instrumental) e componentes motivacionais mais baixos (secção 3.5.2.2.1.) relativamente aos europeus e aos americanos (latinos). Num estudo de LoCastro (2001) alunos asiáticos aprendentes de Inglês como L2 revelavam igualmente

uma orientação puramente instrumental, sendo que o interesse na aprendizagem da língua nova apenas se baseava em motivos de necessidade profissional (no futuro) e de adequação enquanto estudantes num meio em que o Inglês é a língua dominante e oficial, “ While the level of resistance to acquiring proficiency in the use of L2 pragmatic norms is not strong, the learner’s accounts indicate their efforts to establish a L2 self-identity compatible with their own individual goals” (p. 1). Por outro lado, a aquisição da competência pragmática, se não precede, segundo a autora, a necessidade de apreender o sentido de adaptação do eu no seio da comunidade dominante, no entanto, precede a aquisição de gramática, sendo que a competência pragmática recebida em contexto de aquisição de L1 exerce forte influência (Pearson, 2006). Aliás, o ensino negligencia não só o aspecto afectivo e motivacional do aluno, como também o aspecto pragmático, sobretudo essencial em aprendentes com baixa proficiência linguística (em L2). A própria aquisição da noção de categorias gramaticais resulta do conhecimento pragmático, que é primeiramente aprendido, “ Indeed, some lexical and grammatical items, such as the subjunctive, derive their meaning from pragmatic applications.” (Pearson, 2006, p. 489). A mudança de contexto exige a mudança de codificação, mas também reorganização pragmática.

Note-se (ver tabela n.º 23, Anexo 8) que os adolescentes figuram com maior proeminência nos primeiros grupos o que poderá influenciar decididamente o perfil motivacional menos positivo e orientação mais efectivada. No entanto há um confronto no que respeita à motivação dos sujeitos quando comparamos a sua nacionalidade e a do respectivo pai (sujeitos com pai africano ou asiático evidenciam motivação favorável), pois os resultados apresentam tendências proporcionalmente inversas, considerando que, numa análise geral, os sujeitos têm nacionalidade partilhada com a dos pais, quando nascidos fora da Catalunha. Gardner e Lambert (1972), nos seus estudos, concluem que um sujeito com orientação integrativa ou instrumental partilha essa orientação com um dos progenitores. Parece que aqui não é possível encontrar uma sugestão próxima desta premissa. Aliás Gillette (1987) depreendeu que a atmosfera familiar é um factor e que pode estar associada à atitude passiva dos pais no que respeita ao tipo de orientação a ser adoptado pelos filhos. Outro aspecto que vale a pena comentar é o facto do grupo europeu, apresentado como tendo mais segurança na sua auto-avaliação relativamente a “Proficiência”, onde encontramos mais crianças do que adolescentes, apresentar uma maior orientação instrumental e não integrativa. Estes dados correlacionam-se possivelmente com

o facto de que, sendo os europeus mais proficientes (percepção própria), não manifestam tanto a necessidade de pertença, apenas razões de ordem profissional e prática os movem na aprendizagem de Língua Segunda. Aqui os sujeitos reconhecem-se numa fase de “estabilização” pois o interesse traduzido numa excelente motivação diminui (Gliksman, 1981) e passam a imperar como motivos mais fortes outros que não os essencialmente afectivos - orientação integrativa. Essa “estabilização” pode ser precocemente atingida pelo sujeito mais novo, na medida em que o perfil psicológico do sujeito com experiência migratória é diferente do perfil do sujeito normativo. Por outro lado, a ausência de orientação integrativa não é sinónimo de uma aprendizagem mais desmotivada (Belmechri & Hummel, 1998).

Conclui-se ainda que quanto mais os sujeitos avançam em idade, menores índices de motivação e atitudes positivas registam, o que confirma de novo a hipótese 1. Assim são as crianças que registam motivação e atitudes mais positivas nas várias situações relacionadas com a aprendizagem da língua dominante. Verifica-se aqui, por um lado, maior optimismo para os indivíduos com menos idade (menos de 12 anos), o que poderá estar relacionado com a menor consciência percebida da “negatividade” da situação social e de aprendizagem que, nos mais velhos, se torna mais peculiar e interfere no sucesso académico. A criança apresenta sempre maior percentagem no que respeita à “Orientação Integrativa”, “Atitudes face aos falantes nativos de catalão (enquanto grupo)” e “ Interesse em línguas estrangeiras”, o que vem corroborar um estudo de Lambert e Klineberg (1977), em que se provou que a idade é um factor diferenciador, sendo na infância que se percebe maior receptividade e sentimentos de amizade face à introdução de diferenças culturais. As crianças vêem mais facilmente as diferenças dos estrangeiros como fonte de curiosidade e não como de desinteresse. Num estudo de Munoz e Tragant (2001), de facto o grupo de participantes mais novos era o que exibia clara motivação mais intrínseca e menor preferência por uma orientação instrumental. Também, na área de investigação relativamente à avaliação do estilo de (in)dependência de campo (Almeida, 1991), verificável em crianças e adolescentes, de forma diferenciada, inferiu-se que as crianças são mais dependentes de campo, porque mais atentas ao meio social e mais dependentes da actuação do Professor (mais orientação social), assim também mais confiantes nos referenciais externos. Podemos, ainda, interessantemente concluir que, à medida que os sujeitos avançam em apenas um ano de idade (tabela n.º 20, Anexo 8) o movimento é

decrecente (menos positivo) relativamente às atitudes face ao grupo dominante, os Catalães.

Verifique-se ainda que a orientação mais integrativa da criança favorece-a na sua aptidão para a aquisição de línguas, daí que, geralmente, é percebido que nesse grupo existem maiores níveis de proficiência. De forma geral, este tipo de orientação, enquanto componente da motivação, é considerado como o mais favorecedor na aquisição de línguas (Gardner, 1985; 2006; & Lambert, 1972; Csizér & Dörnyei, 2005). Lang, Foster, Gustina, Mowl e Liu (1996) sugerem que a motivação integrativa apresenta uma correlação muito significativa com a proficiência mesmo na aquisição da Língua Gestual. Os motivos instrumentais são percebidos como mais dispensáveis, o que se relaciona com as atitudes culturais da população surda. No entanto, segundo Gillette (1987), os aprendentes de L2, considerando o seu estudo com sujeitos mais velhos (não crianças), são mais favorecidos por “Orientação instrumental” porque a intenção social é predominante como motivo para a aprendizagem e aperfeiçoamento da L2. Podemos então, aproveitando esta ilação e, em conjunto com os nossos resultados, entender que a idade é factor major no que respeita à evolução de orientação de teor integrativo para instrumental, pois outras prioridades se descrevem e são as sociais que imperam. Assim a “Orientação Instrumental” não é menos positiva como sugerem Gardner e Lambert (1972), apenas são motivos que actuam mais ou menos positivamente em fases de desenvolvimento do ser humano. A orientação instrumental é a mais influenciadora enquanto o suporte, mas com menos visibilidade no papel desempenhado (Culhane, 2004). Alunos com elevada motivação instrumental acreditam que a aprendizagem em sala de aula é suficiente para atingir os seus objectivos em L2, investem menos para interagir com locutores de L2, ao contrário dos que revelam motivação acentuadamente integrativa. A orientação social que há pouco foi referida (Almeida, 1991), identificada nas crianças, não se envolve com o perfil instrumental mas com a dependência que a criança manifesta e necessita em relação ao meio enquanto “aprendente primário social”, tornando-se, com a idade “activador de valores sociais”. As crianças revelam comportamento *prosocial* e, contudo, consciência de si – “self-aware”. (Froming, Nasby & McManus, 1998) A criança também têm consciência de questões como orientação instrumental, integrativa, atitudes e motivação face a determinadas situações sociais e pessoais, e sabe opinar e decidir sobre as mesmas. As atitudes correlacionam-se

de forma menos positiva com o sucesso académico nos adultos aprendentes de L2 (Svanes, 1988), sendo que há uma atitude mais crítica face ao povo dominante.

Na comparação entre variáveis verificámos ainda que, quanto maior a proficiência, mais favorável a motivação e atitudes (3.5.1.2.4). Esta equação justifica o facto das crianças, pelo menos no grupo catalão, apresentarem índices positivos na motivação e atitude, pois é o grupo dos mais novos que também regista maior proficiência, na amostra considerada. Ao nível das diferenças entre géneros, é o sexo feminino que se situa mais favoravelmente nesta escala, em relação ao masculino o que se correlaciona com a melhor percepção da proficiência que o mesmo género revela e comprovada já em avaliações de várias competências bilíngues (Gardner & Lambert, 1972). O sexo feminino apresenta maior “disponibilidade” para a adaptação e aceitação bicultural, pois as locutoras de mais do que uma língua não se sentem afectadas por falarem num ou noutro código (Gardner & Lambert). Numa análise mais especificada, é o sexo feminino que apresenta valores mais altos e muito significativos em relação ao sexo masculino, no que respeita ao item “Orientação Integrativa”, o que vai ao encontro de estudos gerais (Duquette & Laurier, 2000; Baker & MacIntyre, 2003) que comprovam que os aprendentes femininos apresentam intenções mais afectivas e socialmente dependentes na aprendizagem de outra língua.

Sugerimos que, com um público mais novo e preferencialmente feminino, o modelo socioeducacional de Gardner (1985; 2006) apresenta, de facto, bons resultados, já que o autor considera que aquele modelo funciona quando há correlação positiva com índices favoráveis em “Orientação Integrativa”, “Motivação” e “Atitudes”, minimizando a intervenção, considerada menos fomentadora de, ainda, outros dois constructos que integram o modelo: “Orientação Instrumental” e “Ansiedade”.

Ao nível das diferenças na variável dependente Atitude face à situação de Aprendizagem e Professor (Factor 3 da AMTB), é o grupo dos sujeitos nascidos em África que apresenta valores mais favoráveis, ao contrário dos grupos dos sujeitos que nasceram no continente europeu e no continente asiático (ver secção 3.5.1.2.3.), o que contraria parte da formulação da hipótese 2 do estudo. Acreditamos que estes últimos possam estar assim a ser influenciados e a gerar atitudes menos positivas face à aprendizagem da Língua Segunda e ao(s) professor(es) que a ensina(m), devido a motivos distintos. Por um lado, os europeus admitem elevada proficiência e menor ansiedade (ver secção de discussão sobre

Ansiedade), logo a motivação não é justificável para insistir na continuação de algo que já consideram adquirido e gera-se atitude não motivadora; os asiáticos, com menor índice de proficiência e por fracasso que daí pode advir, desenvolvem pouca motivação que por sua vez prepara também atitudes menos favoráveis. Por outro lado, podemos avançar outra explicação que advém de estudos anteriores (Warden & Liu, 2000) que determinam a ausência de motivação de ordem integrativa em população asiática (exemplo de amostra tailandesa em contexto de aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira) como sendo algo naturalmente decorrente dos valores incutidos pelo próprio sistema educativo que orienta a motivação do discente no sentido mais instrumental.

Uma motivação de teor integrativo ou instrumental é determinada pelas próprias culturas educativas. Assim como o uso da língua (especificamente analisando na senda da Pragmática) é uma competência adquirida antes da própria aquisição de gramática (Pearson, 2006), também os motivos subjacentes a este tipo de aprendizagens já foram estabilizados e configuram um perfil motivacional distinto entre populações, contudo não “fossilizado” (ver secção 4.1., Estudo II.). Outro aspecto que poderemos sugerir, e anteriormente depreendido quando abordámos a orientação mais instrumental dos alunos asiáticos, é a natureza mais introvertida deste tipo de alunos que tem justificação na tradição educativa de determinados povos de países asiáticos. Essa introversão contudo não é necessariamente negativa na aprendizagem verbal (Busch, 1982) e pode ter directa influência em atitudes mais passivas, portanto que não evidenciam entusiasmo nem motivos de teor mais afectivo. No entanto, o grupo africano, anteriormente cotado com baixa percentagem na sua auto-avaliação em “Proficiência”, apresenta a média mais elevada nesta escala. Kato (2002), na sua investigação, conclui que o tipo de conhecimento que o sujeito domina (sobretudo o sistema de escrita da sua língua materna - fonológico ou morfológico) influencia o seu sucesso na L2, contudo o grupo supostamente menos favorecido pela interferência linguística (com um alfabeto materno distinto do alfabeto da L2 em aprendizagem como é o caso dos sujeitos oriundos de África na medida em que na sua maioria advém de Marrocos, portanto falantes de Árabe que evidenciam um alfabeto e sistema de escrita completamente distinto) é o que revela mais motivação e mais beneficia da instrução no que respeita às estratégias de aprendizagem. Reportamo-nos a um estudo (Takahashi, 2005) que se desenvolveu neste aspecto específico de análise (proficiência e motivação), denotando que a motivação (observada como de natureza intrínseca, não

necessariamente integrativa contudo) se sobrepôs nos resultados analisados (avaliação da consciência pragmática) em relação à influência do grau de maior ou menor proficiência, portanto, não relevando obstáculos do tipo ortográfico ou fonológico. Aliás conclui-se que a motivação se revelou o constructo de natureza cognitiva com maior influência no que respeita aos recursos de atenção despendidos na aprendizagem e na consciência (awareness) pragmática, esta última classicamente associada aos níveis de proficiência, numa correlação positiva.

No entanto, por outro lado, a partir dos dados relativos à motivação e proficiência auto-avaliadas pelo grupo asiático, a situação assume diferentes contornos, pois apresentam índices baixos de proficiência, bem como de motivação. Mas como anteriormente referido, o tipo de motivação é incutido pelas culturas e determina estados afectivos e psicológicos que dificilmente se mudam, pois antes de poderem ser motivos são atitudes. Os sujeitos do grupo asiático não têm de ter uma motivação necessariamente dependente da sua proficiência ou vice-versa. Verifique-se que os indivíduos de nacionalidade asiática (particularmente o caso de chineses, Vigil, 2002), seguem uma aprendizagem extremamente orientada pelos seus pais/tutores. Num estudo de Vigil, constatou-se que as mães/tutoras de crianças muito pequenas apresentavam uma interacção que variava distintamente de acordo com nacionalidade e cultura. A amostra britânica promovia uma interacção com a criança de forma mais livre do que a que fora observada no caso chinês, em que a atenção e comportamentos da criança dependiam inteiramente da regulação da progenitora. Naturalmente este tipo de educação precoce repercute-se em estilos de aprendizagem, motivação e predisposição social que são adquiridos desde cedo. Também são os locutores de línguas com código alfabético distinto do catalão que revelam mais ansiedade (ver secção de discussão sobre *Ansiedade*). Por outro lado, as línguas de que são locutores não se descobrem como factor influenciador, no que respeita à motivação. Pelos resultados obtidos com a auto-avaliação do povo africano e do povo asiático, podemos confirmar que, quanto maior a motivação e atitude favoráveis, maior a proficiência, assim como podemos prever esta relação a partir de outra perspectiva, em vice-versa, sendo que a experiência positiva na proficiência influencia a motivação e atitudes positivas (Donitsa-Schmidt, Inbar & Shohamy, 2004; Gardner, 2006). De facto, são os africanos que se encontram entre os que registam mais baixos índices de proficiência, mas os asiáticos, com níveis próximos, por outro lado, comprovam aquela

teoria. Há dois contextos aqui seguramente diferentes, de factor essencialmente cultural e não linguístico, conforme já discutido.

Os sujeitos falantes de várias línguas – multilingues - revelam tendência mais favorável na atitude face à aprendizagem da língua e face ao professor (ver figura n.º 9), o que se explicará pela maior flexibilidade cognitiva, sobretudo, que é exibida normalmente por estes indivíduos (Bialystok & Shapero, 2005). Os sujeitos que dominam mais do que uma língua são favorecidos pela capacidade de variar nas suas estratégias (Nayak, Hansen, Krueger & McLaughlin, 1990) de aprendizagem (enquanto diferentes formas de activação cerebral) na aquisição de linguagem, ao contrário do que normalmente se espera dos monolingues. Para além disso, é maior o seu poder de ajustamento de estratégias de aprendizagem de acordo com as exigências das tarefas (Navak, 1990). Esta flexibilidade é acompanhada assim de atitudes positivas face às tarefas académicas e sociais.

As atitudes e motivação dos aprendentes de línguas são fortemente influenciadas pelas atitudes e incentivo dos pais (Bartram, 1994). Contudo, e com influência significativa observada (o factor nacionalidade da mãe), embora os filhos de progenitora asiática sejam os que apresentam atitudes mais favoráveis, os sujeitos da mesma nacionalidade são, comparativamente com os outros grupos, os que desenvolvem atitudes e motivos menos favoráveis. Também na análise da variável “Motivação e atitude em relação à Língua Segunda”, a situação repete-se, pois podemos observar claramente que quando a progenitora é de nacionalidade asiática, os sujeitos registam maior índice de favorável motivação. Analisando a distribuição dos sujeitos (por grupos de nacionalidade) de acordo com as nacionalidades das mães, notamos que o grupo asiático, bem como o africano, apresentam um considerável número de sujeitos nascidos, não só na Ásia (71), mas também no continente europeu (31). Esta distribuição poderá explicar algumas das diferenças aqui comentadas, sendo que os sujeitos europeus filhos de asiáticos, poderão nutrir atitudes e motivação mais positivas, justificadas pelo contexto geográfico e cultural em que se encontram: Europa. No entanto verificámos que os europeus denotam também baixos índices, a par dos asiáticos, no que respeita à atitude face ao professor e contexto de aprendizagem. Ainda se pode comentar o facto das atitudes e motivação dos pais não estarem, nesta situação específica, a ser partilhados, mas superados até pelos filhos, contra a expectativa (Gardner & Lambert, 1972). Este aspecto já se havia verificado anteriormente para “Motivação e atitude face à Língua”. Seria esperado, de acordo com

Donitsa-Schmidt, Inbar e Shohamy (2004), que as atitudes dos pais se vissem reflectidas nas orientações psicossociais dos filhos enquanto predição comportamental destes, sobretudo ao nível da sua motivação.

Ao nível do género, é o sexo feminino que apresenta melhores resultados em detrimento do sexo masculino, havendo correlação evidentemente positiva com “Motivação e atitudes face à Língua” e com “Proficiência”. Há diferença altamente significativa entre os dois géneros no que respeita à atitude desenvolvida face ao professor o que se prende com o argumento anteriormente expresso acerca da flexibilidade do grupo feminino face à tarefa de aprendizagem linguística e mobilidade social. Aqui não entram como factores influenciadores a nacionalidade do pai e a idade. Contudo, em relação a esta última variável, podemos ainda inferir, na análise comparativa entre variáveis, que quanto mais velhos os sujeitos, estes desenvolvem atitude menos favorável em relação à situação de aprendizagem da Língua Segunda e em relação ao docente. De acordo com estudos realizados (Almeida, 1991), as crianças sentem-se mais dependentes da técnica do Professor e não da sua competência, como acontece no que respeita aos adolescentes. Assim estes conseguem mais facilmente questionar conhecimento pedagógico e científico do professor, ao passo que as crianças são mais atraídas (dependentes) pelos métodos de ensino.

Numa conclusão geral, relativamente aos dados anteriores, podemos corroborar a condição do sujeito aprendente de L2 com uma predisposição psicológica diferente da do aprendente de L1. Esta condição é preditora do seu sucesso em competência linguística e social, pois quanto menos “aptos” na aquisição/ aprendizagem de L2, menos sociais se revelam, daí vários estudos (Berman, 1979; Baker, 1997; Bialystok & Miller, 1999) encontrarem nas crianças maior sociabilidade, associada também à sua “latência” que se revela, então, favorecedora (do ponto de vista emocional, portanto supondo um maior controlo afectivo, não consciente, que torna o indivíduo menos atento aos conflitos de foro psicológico, depositando todas as energias nas tarefas escolares e de lazer. Assim evocamos o termo “latência” no sentido freudiano). Por outro lado, Ausubel et al., ao contrário de autores como Gardner (1972, 2006), Bishop e Mogford (2002), Baker (1997), Krashen (1989), Lantolf (2000), McLaughlin (1985), Duquette e Laurier (2000), Snow et al. (1998) e Centeno (2005), considera a motivação dispensável, pois a cognição é a primeira necessidade manifestada pelo ser humano. O autor discute a questão dos

adolescentes serem mais “satellizer”, porque mais desmotivados e “oprimidos” pela componente afectiva que não é, da mesma forma, manifestada nas crianças (“non satellizer”). Deste modo o filtro afectivo (Krashen, 1989) estará realmente a ser uma condição (enquanto obstáculo) para a aprendizagem do sujeito adolescente, no entanto, não concordamos que deva ser um factor que superiorize outro, a estrutura mental (cognição), na medida em que a análise deve ser elaborada no sentido de conjunto, sendo que a cognição é, por si só, um conjunto de comportamentos (privados) nos quais a motivação e aspecto geral afectivo também se integram.

O facto de haver mais linearidade nas médias positivas, obtidas através das várias escalas, para o grupo das crianças é justificável pelo facto daquelas estarem numa fase de desenvolvimento em que adquirem paralelamente conhecimento linguístico e social (Bishop & Mogford, 2002) e não acontece sobreposição. Na verdade todo o conhecimento que adquirimos é social, mas durante a infância o constrangimento social não é consciencializado como em idades posteriores, deste modo deparamo-nos com “sobreposição” de tarefas (a aprendizagem académica e a emocional) que indicia “concorrência” ao nível do elemento afectivo sobre a aprendizagem de uma nova língua.

Amostra portuguesa

No que respeita à motivação e atitudes, no estudo com amostra portuguesa (fase II, secção 3.5.2.2.1.), na aprendizagem de Língua Segunda (AMTB1), é o grupo dos indivíduos nascidos em continente asiático que apresenta maior índice de motivação, o que se pode explicar pela distância das línguas maternas de que são locutores (em relação ao português L2), adicionando a própria dificuldade na integração, que pode estar a motivar o sentido de aprendizagem que interiorizam como necessário e desejado para o seu desenvolvimento. Por outro lado, o grupo de sujeitos americanos (portugueses) apresenta um índice muito baixo de motivação na aprendizagem de L2, o que contrasta com os seus resultados obtidos para a auto-avaliação em proficiência. O sentimento de domínio de competência em L2 (Português) poderá estar a influenciar os níveis de motivação dos alunos americanos que não se afiguram necessariamente muito motivados pois já cumpriram os requisitos mínimos da tarefa linguística. Assim a hipótese 2 não aparece neste contexto confirmada. Note-se na diferença existente entre as amostras (portuguesa e catalã), na medida em que é o grupo asiático que evidencia menos positiva motivação (e

atitudes na aprendizagem de L2, factor I) em contexto catalão. Outros factores de cariz social adivinham-se como preditores destas diferenças entre contextos, sendo que, no entanto, a nacionalidade não se assume como factor de influência no contexto catalão tal como no contexto português. Por outro lado, são os falantes de línguas indo-europeias românicas (amostra portuguesa) que apresentam maior motivação, o que não acontece com os mesmos locutores da amostra catalã, considerando que estes estariam melhor adaptados e a motivação não fosse tão exigida na aprendizagem. Assim se justifica que a baixa proficiência verificada também se correlacione com a alta motivação, impulsionada pela necessidade de ter de aprender, tal como anteriormente comentado em relação ao grupo asiático.

A dimensão pessoal (Lier, 2004) é a mais afectada quando o sujeito se encontra em novo contexto linguístico, em que desenvolve atitudes que, por sua vez, funcionarão como condutor motivacional para o sucesso em competência e performance. Estamos aqui então a falar de uma sequência necessária à aprendizagem: expectativa, motivação, investimento, poder, controlo e discurso (Lier). Se uma delas falha, entendemos que a sequência não se complete, contudo isso não significa que o sucesso também não seja atingido pois poderá não ser objectivo pessoal do indivíduo. Deste modo, quem sente que adquiriu a competência, não gera expectativa, nem motivação, logo não investe (orientação) da mesma forma que seria suposto se houvesse a componente motivacional. Os alunos asiáticos estão em fase de carência que, assim, proporciona e desenvolve toda essa sequência que, por outras palavras, se resume a um ciclo de necessidades, em estrutura piramidal. Por outro lado, os indivíduos plurilingues poderão não entender a aprendizagem de língua nos mesmos moldes de necessidade que os outros indivíduos, logo não há o mesmo investimento, já integram como uma capacidade sua e que não requer iniciação em nova actividade, é uma tarefa, portanto, aprendida, sobretudo a nível de controlo e fase final - discurso.

Não se registam diferenças significativas entre grupos de crianças e adolescentes, ou seja, a idade aqui não influencia a motivação (note-se que o grupo de locutores de línguas românicas indicado como o grupo mais motivado regista mais adolescentes do que crianças), sendo mais comum encontrar maior motivação nos mais novos. Seria de esperar que as crianças apresentassem uma motivação amplamente mais positiva (Lambert, 1955; Gardner & Lambert 1972; Masgoret et al. 2001; Gardner 1985; Gardner, 2006), de facto,

nesta amostra, tal não acontece, quando comparamos com os índices muito próximos dos pares adolescentes (hipótese 1 não confirmada). Poderemos 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. É esperado que as crianças sejam mais optimistas e tolerantes face à diferença e a novas aprendizagens, dada a sua capacidade de assimilação, favorecida, no contexto específico das línguas, pela predisposição neurobiológica do infante (Lenneberg, 1967). No estudo (Figueiredo & Silva, 2007b;2007e) com alunos de Catalunha, a criança apresentava-se muito positiva na motivação e atitudes gerais, o factor idade aparecia como uma verdadeira influência a este nível. Os índices favoráveis de motivação estariam naturalmente associados à proficiência, igualmente mais positiva. No contexto português, as crianças registam mais proficiência, mas não se distanciam dos adolescentes no que respeita ao perfil motivacional (baixo).

Na análise do ponto de vista do género (ver tabelas n.º 17 e 18), o sexo feminino apresenta maiores índices de motivação, relativamente ao sexo masculino, mesmo em todos os itens da escala (de novo confirmamos parte da hipótese 2, especificamente no que respeita ao género). Aliás verificou-se que as mulheres são muito mais flexíveis na opção que fazem relativamente à língua que usam para comunicar, mas também são muito mais movidas por uma motivação integrativa, o que por si só se relaciona com atitudes mais positivas e aprendizagem mais bem sucedida no âmbito das línguas. O sexo feminino apresenta, em relação, ao grupo masculino, uma orientação integrativa mais positiva. Pontua também muito favoravelmente na orientação de tipo instrumental, contudo mais proximamente do sexo masculino. De referir que, ao nível de outro (n.º 12) dos itens que compõe a escala de avaliação em questão – encorajamento dos pais-, os factores sexo e idade influenciam, sendo que as crianças e o sexo feminino são mais influenciados pela atitude dos pais face à aprendizagem que fazem em Língua Segunda, no sentido positivo de encorajamento. Curioso verificar que, na amostra catalã, não há diferenças entre idades ou géneros a este nível (análise descritiva não disponível na secção 3.5.2.2.3.), ou seja, não é factor influenciador a atitude e motivação modeladas pelos progenitores. Na comparação entre as duas amostras, o grupo feminino catalão é mais positivo na motivação geral (considerando dois factores), contudo o grupo masculino evidencia mais claramente diferenças entre as duas amostras, mantendo-se o grupo catalão com maior motivação.

Ainda quanto à motivação, mas no que respeita a atitudes desenvolvidas face ao professor, turma e comunidade (factor II), é o grupo do continente americano que apresenta melhores atitudes. Note-se que se correlaciona positivamente com os maiores níveis de proficiência registados para o mesmo grupo, mas negativamente com os resultados observados para AMTB1. Acreditamos que uma proficiência já satisfatória, conduz a atitudes favoráveis face ao contexto humano em que se o indivíduo se insere mas não justifica a motivação na aprendizagem da língua, pois é já um facto. Assim parece haver, mais uma vez, uma pirâmide de necessidades, sendo que à medida que as primeiras (proficiência) são desenvolvidas, a motivação avança, com maior significância, para as seguintes (atitudes face aos colegas, professor da língua e povo dominante).

A nacionalidade do pai não é um factor influenciador, o mesmo já não se aplica à nacionalidade da mãe, pois as atitudes dos sujeitos que têm mãe americana diferem muito dos que têm progenitoras europeia e africana. Parece haver, então, mais optimismo em termos de atitudes quando se falam quer de sujeitos, quer de mães, de nacionalidade americana. Considerando que os que são, neste estudo, indicados como americanos, vêm, sobretudo, do Brasil, é característico deste povo uma atitude mais positiva face ao povo dominante (o povo português) facilitado pela proximidade, também, de registo linguístico. Contra esta linha teórica se inscreve o facto do grupo americano catalão ser mais positivo na motivação geral, quando comparado com o grupo português, o que se relaciona com o perfil diferente dos dois grupos americanos, considerados em cada uma das amostras, de acordo com os países heterogêneos que compõem cada um dos grupos (no caso português, são sobretudo advindos do Brasil, Venezuela e Canadá; no caso de Barcelona, são oriundos de países como por exemplo Bolívia, Colômbia, Argentina, Equador, Chile, Venezuela, Perú, República Dominicana e México).

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.

Embora sem diferenças significativas entre os grupos, são as crianças que exibem melhores atitudes em relação aos colegas mais velhos. Contudo a idade não determina as atitudes no âmbito desta amostra, ao contrário do que seria esperado, pois seria comum encontrar níveis significativamente mais altos para as crianças. De acordo com o que já vem sendo comentado, poderemos acrescentar o facto da criança estar a partilhar um perfil típico do adolescente que se encontra menos protegido pelos constrangimentos (no sentido de modelagem a cargo das comunidades verbais) do meio em que se insere. Naturalmente que este tipo de situação se vai reflectir ao nível de menor equilíbrio afectivo. As atitudes, particularmente, face ao professor, tornam-se diferentes à medida que a idade avança já que a imagem do professor também muda para o aluno. Por outro lado, quando falamos de atitudes, embora autores como Gardner e Lambert (1972) percepcionem a atitude como uma componente da motivação, na verdade poderão ser, afinal, dois motivos diferentes, atribuindo-se à atitude um carácter mais rígido (Schiefele, 1963, citado por Gardner & Lambert, 1972).

Ao nível das diferenças na variável dependente AMTB3, ou seja, o interesse em línguas estrangeiras e orientação instrumental (ver secção 3.5.2.2.3.), as línguas faladas pelos sujeitos são factor influenciador. Assim, os locutores de falantes de Português são os que apresentam maior índice, sendo que, embora não se encontrando diferenças significativas entre os grupos, os sujeitos multilingues também apresentam atitudes favoráveis (tal como no contexto da amostra catalã) face à aprendizagem de novos códigos linguísticos. O domínio de línguas molda a predisposição psicossocial dos sujeitos para a flexibilidade e boa relação com a alteridade. A flexibilidade positiva cognitiva mantém-se confirmada quando associado a alunos com domínio plurilingue, dispondo, portanto, de maior número de recursos para executar tarefas de decodificação e compreensão.

Embora, no que respeita à nacionalidade dos participantes, não se apresentem diferenças entre os grupos, é o grupo dos alunos que vem do continente asiático que apresenta maiores médias. Note-se que o mesmo grupo é o que se encontra igualmente mais positivo para a motivação na aprendizagem de língua segunda (AMTB1). Assim poderemos avançar o facto de que os grupos de alunos nascidos em continente asiático apresentam um perfil de orientação motivado por razões práticas, ou seja, de aplicação da

competência e performance no domínio profissional e de comunicação geral, sobretudo. Já os sujeitos americanos apresentam níveis mais baixos a este nível, contrariamente ao que foi verificado para as atitudes face ao contexto humano, o que poderá estar relacionado com uma motivação de natureza mais integrativa do grupo. Aqui o desejo de aprender outras línguas prende-se com uma orientação de tipo instrumental e não integrativo.

Ao nível do género, verificamos que, tanto o sexo feminino como o sexo masculino, não se diferenciam na orientação de tipo instrumental, quando seria esperado que o grupo masculino fosse muito mais favorável na orientação instrumental do que o feminino. Por outro lado, o grupo feminino é muito mais positivo na orientação integrativa do que o masculino. Em relação às idades, no estudo com amostra catalã verificamos que os dois grupos se distinguem na orientação, sendo que as crianças evidenciam claramente orientação de cariz integrativo. Contudo, com a amostra portuguesa, essa diferença não se verifica, sendo que tanto crianças, como adolescentes exibem os mesmo níveis para a motivação, quer instrumental, quer integrativa, aliás, com maior visibilidade na orientação instrumental. Neste último caso, não poderemos concordar com Gillette (1987) quando infere que os sujeitos mais velhos se distinguem dos mais novos, em situação de aprendizagem de L2, pela orientação instrumental. Aqui a idade não intervém como factor de diferenciação destes dois tipos de orientação. A partir destes últimos resultados poderemos asseverar o facto da criança estar atenta a situações e intenções sociais do meio em que se insere e essa consciência determina-lhe atitudes e motivação, não comprometedoras da sua proficiência, que a aproximam do adolescente.

Comparação entre amostras

Centrando-nos mais conclusivamente nas diferenças entre grupos de amostra, o grupo de imigrantes portugueses evidencia uma auto-avaliação (no que respeita exclusivamente a Motivação/atitudes) mais positiva em relação ao grupo imigrante catalão (ver figura n.º11). Verificamos que as crianças portuguesas, assim como os adolescentes, denotam um perfil motivacional, no contexto de aprendizagem de Língua Segunda, mais positivo que o exibido pelas crianças catalãs, não se aplicando, de forma generalizada, a asserção de que os indivíduos mais novos regularmente apresentam alta proficiência, aliada a altos índices de motivação e de baixa ansiedade (sobre ansiedade linguística, ver secção seguinte), o que contraria a hipótese 1 do estudo que assume o princípio de que as crianças

tendem a revelar motivação, atitudes e proficiência positivas, de forma correlacionada. Detectamos que o perfil motivacional e atitudinal do estudante imigrante português, a partir da amostra considerada, se encontra num quadro aparentemente mais favorecido do que o do aluno imigrante catalão com implicações ao nível do seu desempenho cognitivo, muito provavelmente. No entanto, quando observamos individualmente os grupos etários, das duas populações, alguns resultados comprometem esse índice positivo revelado no contexto português, particularmente no que respeita à “Proficiência”. O sujeito criança da amostra portuguesa apresenta, do ponto de vista da sua auto-avaliação, proficiência menos positiva do que o grupo catalão, em todos os itens da escala de “Proficiência”, sendo que mais significativamente na auto-avaliação da produção oral em L2 (um dos itens da escala). A relação positiva entre motivação e proficiência não se aplica ao grupo dos sujeitos mais novos, imigrantes portugueses, na medida em que apresentam menos proficiência e mais motivação, quando em comparação com o grupo catalão. Embora as duas amostras em comparação revelem uma posição mais favorável para a população estudantil portuguesa, na verdade as correlações entre motivação/atitudes e competência não são tão lineares e positivas como o caso catalão testemunha.

As diferenças de políticas de educação implementadas nos dois países afectam naturalmente os sistemas de ensino e, deste modo, a competência e estado afectivo dos sujeitos, o que confirma o mesmo aspecto referido no racional da hipótese 3 do estudo. Se, por um lado, “Immigration however is not a new phenomenon in Catalonia” (Moraga & Carbonell, p. 1), Portugal, nos últimos anos deparou-se com o fenómeno de um quadro linguístico e cultural bem menos homogéneo do que se afigurava anteriormente (ver secção 3.2.). De acordo com um inquérito feito pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Leiria, Queiroga & Soares, 2006), registaram-se cerca de cento e vinte nacionalidades e oitenta línguas maternas em cerca de mil estabelecimentos de ensino portugueses. Menos de metade das escolas inquiridas (46%) aplicam medidas pedagógicas previstas na lei, o que gera discrepâncias entre lei e prática educativas, “(...) in Portugal one also can find a gap between what is settled by law and what really happens” (“Sócrates-Comenius 2.1. Inter Project”, 2003, p. 30). Esta conjuntura, na verdade, revela-se forte preditora dos níveis de proficiência dos sujeitos que, na privação de intervenção pedagógica e de programas educativos orientados para a promoção das

competências literárias em Língua Segunda, ficam seriamente comprometidos (Figueiredo & Silva, 2007a;2007c;2007d; 2008a;2008c).

Noutros contextos europeus como o catalão, são aplicadas medidas como o recurso a mediadores culturais, professores que, concomitantemente com o professor titular, na sala de aula acompanham os alunos na fase de aprendizagem de Língua Segunda; contribuem para um crescimento académico mais fortalecido e promovem uma orientação que o aluno consciencializa como sendo positiva, circunscrita no papel de valorização de si como ser social. No sistema educativo de Catalunha existem políticas delineadas (Espai LIC, s.d.) para Professores e alunos, no sentido de se cumprir positivamente o programa de acolhimento dirigido a alunos imigrantes. Assim, tal programa pauta-se pela garantia de materiais didácticos para aprendizagem de Catalão como L2, em iniciação, com materiais complementares em que o aspecto lúdico se alia à necessidade dessa aprendizagem. Para os professores, por sua vez, existem documentos orientadores para a organização dos momentos de avaliação a que os alunos têm de ser sujeitos. A avaliação realizada contempla a competência linguística mas também o aspecto afectivo do aluno, procurando identificar e, assim, promover atitudes positivas na aprendizagem de L2. Os docentes inseridos neste contexto de ensino de Catalão L2 têm ao seu dispor dossiês didácticos, oportunidades de formação e uma bibliografia cuidadosamente seleccionada que aborda a temática presente, que vai desde a disponibilização de informação estatística, relativa aos índices de imigração no sistema educativo espanhol, até à investigação nacional e internacional realizada na área. Por outro lado, são fomentados concursos que instituem prémios para os profissionais/instituições (escolas) que mais contribuem para a promoção da inclusão social e educação intercultural.

O sistema educativo catalão tem consciência da importância da aprendizagem linguística: “Because many students’ native languages are very distant from Catalan, students are enrolled in special Catalan language courses before they attend the mainstream course”. (Bernaus, Masgoret, Gardner & Reyes, 2004, p. 77). Deste modo é fomentado o “trilingualism and multilingualism in the historical Spanish Autonomous Communities” (p. 77) por meio de políticas educativas que são seriamente acompanhadas por projectos de investigação que se desenvolvem nesta área temática. De facto, em Portugal, os projectos de investigação que vêm atendendo a este tipo de temas começam agora a tornar-se mais significantes, mas mantêm-se intensamente descritivos (descrever imagens, atitudes,

motivos, números e aspectos demográficos dos alunos migrantes) e não procuram apresentar soluções práticas a aplicar no seio escolar. Assim a tipologia de “documentos orientadores” mantém-se como política de “acção” (Figueiredo & Silva, 2006a;2006b). No sistema educativo Português, os alunos não são correctamente acompanhados no seu processo de adaptação à comunidade escolar (Figueiredo & Silva) e o que Bernaus, Masgoret, Gardner & Reyes (2004) afirmam como sendo uma realidade cada vez mais veemente coloca o sistema português numa posição “rudimentar”: “Multilingualism and the development of multilingual education programmes aiming to promote language proficiency in more than two languages are becoming increasingly widespread due to historical, political and economic factors”. (p. 87).

Nas escolas de Barcelona, onde foi desenvolvida a primeira fase do estudo, efectivamente, o ambiente multicultural e multilingue é altamente incentivado, sendo que nas escolas cerca de oitenta por cento dos alunos falam mais do que uma língua e evidenciam experiência migratória. Por outro lado, a aprendizagem de mais do que uma língua (portanto estrangeira, além da língua segunda) na escola catalã é uma das apostas mais bem concretizadas e que se descobre lucrativa quando se observam os positivos resultados nas atitudes e empenhos da comunidade escolar: “that parents, tutors and school directors showed very positive attitudes towards early instruction in English” (Bernaus et al., 2004, p. 77). Considerando o background educativo e social da comunidade catalã, seria de esperar que o sujeito Catalão se evidenciasse mais significativamente, também quanto à motivação e atitudes, quando comparado com o público português, o que não significa, contudo, que os sujeitos catalães não evidenciem motivação e atitudes muito positivas, pois, efectivamente, apresentam bons indicadores de motivação e atitudes favoráveis à expectativa, investimento e desempenho na aprendizagem de Catalão L2.

Reforçamos a pertinência de factores que se apresentam significativamente influentes na manifestação da motivação e da competência linguística: o tipo de línguas faladas pelos locutores. Os falantes de Chinês apresentam-se com auto-avaliação mais elevada em “Proficiência” quando são imigrantes em Portugal, ainda que os mesmos locutores, imigrantes na Catalunha, não revelam tão positiva competência (auto-avaliada), mas melhores atitudes e motivação. O sistema fonológico e fonético das duas línguas alvo (Português e Catalão), em cada contexto, constituirá critério de dificuldade na aprendizagem por parte desse tipo de locutores que apresentam um sistema de Língua

muito peculiar. O Catalão possivelmente apresenta-se mais difícil de aprender do que o Português para os locutores de chinês, a julgar pelos resultados obtidos.

Evocando alguns aspectos de história da língua, ambas as línguas, pertencentes ao grupo de línguas românicas, mantiveram os sete fonemas vocálicos (Condé, s.d.; Feijóo, Fernández & Balsa, 1999) que resultaram da evolução a partir do Latim, nas línguas românicas. Por exemplo no caso do castelhano esse sistema fonológico é menor (cinco vogais), o que mais aproxima fonologicamente o Catalão e Português. Contudo as semelhanças não se repetem a todos os níveis. Se a similaridade se verifica ao nível fonológico, o mesmo não se verifica quanto ao nível fonético, pois o Catalão apresenta maior possibilidade de realizações fonéticas, a partir das vogais e das consoantes (Rodríguez, s.d.). O Catalão evidencia um significativo número de dialectos (ver glossário, anexo 7) que contribui para a opção mais variada de alofones (ver glossário). Quanto ao léxico, é frequente partilha identitária de palavras de ambos os léxicos, Português e Catalão, devido à história das línguas (o Catalão foi durante muito tempo o meio de comunicação entre os dialectos do norte dos Pirinéus e os da Península Ibérica; a “contaminação” de léxico Catalão na lírica trovadoresca, época do Galego-Português, Rodríguez) que facultou os empréstimos a partir do Catalão para o Português. A partir desta evidência que acentua a não similaridade fonética entre as línguas alvo aqui discutidas, o Catalão apresenta-se como uma Língua mais opaca ⁽⁶⁾ relativamente ao Português, devido à inconsistência provavelmente gerada face à percepção dos fones. Deste modo, o Português revela-se uma Língua mais transparente, ou seja, com maior correspondência entre grafia e fonia, o que proporciona condições de construção mais facilitada da percepção para locutores de línguas com um alfabeto tão peculiar como o de línguas tais como Chinês ou Árabe.

Por outro lado, repare-se que a Língua Catalã, que na região da Catalunha partilha o estatuto de língua oficial com o Espanhol, tem menor representatividade do que a Língua Portuguesa, pois o número de locutores e espaços em que o Português é falado é muito mais abrangente (é língua oficial em diversos países e existem várias comunidades portuguesas emigradas em países nos quais o Português não tem estatuto sociopolítico

⁶ As línguas “opacas” apresentam uma inconsistência mais considerável no que respeita à correspondência entre grafia e fonia, quando em situação de comparação com as línguas denominadas de “transparentes”, portanto, com maior correspondência entre grafema e fonema. Torna-se mais difícil a aprendizagem de línguas opacas do que de línguas transparentes para um locutor de línguas maternas em que a correspondência grafia/fonia é um padrão.

reconhecido, mas é mantido pelos seus locutores, como Língua Materna; ou é língua ainda falada, apesar da alteração do seu estatuto enquanto língua oficial em determinado território, Young, 2006). Este facto poderá contribuir, embora de forma menos significativa, para um contacto mais facilitado com a língua por parte dos sujeitos imigrantes que, possivelmente, já adquiriram conhecimento básico da língua (Português) e da cultura que com ela se relaciona.

O tempo de permanência no país dominante e no seu sistema de ensino apresenta-se como importante preditor na determinação das diferenças dos aprendentes. A maioria das crianças de ambas as amostras apresenta datas de chegada recentes e que não ultrapassam significativamente os três anos (até 2003/2004). No caso dos adolescentes, por outro lado, estes, no contexto específico Português, apontam para datas mais afastadas e não tão recentes como é o caso das crianças o que pode contribuir para os adolescentes apresentarem proficiência mais positiva, na medida em que a adaptação e assimilação cultural e linguística se apresentam mais bem conseguidas. Deste modo, e considerando discussão anterior face à motivação positiva do sujeito adolescente, o factor idade não poderá ser tacitamente evocado para se abordar a influência mais ou menos “perniciosa” da “filtragem afectiva”, que no período da adolescência se conhece menos controlada, na aprendizagem de línguas e aperfeiçoamento do comportamento verbal. O background cultural e psicossocial, mais proeminentemente que a variável idade, determinará a predisposição e preparação cognitiva para a aprendizagem de línguas, assim como, por este estudo deduzido, influenciará a postura e representação face às competências linguísticas próprias, pois (no caso da amostra catalã) os falantes de Castelhana (considerando a proximidade genética daquela língua com o Catalão), oriundos de países do continente europeu, apresentam médias distintas dos que falam igualmente Castelhana, naturais de países dos continentes da América Latina e da Ásia. Estes resultados favorecem reflexões fundamentadas como as de Lier (2004), autor que advoga que o sujeito com experiência migratória é afectado nos diversos níveis de dimensão pessoal relacionados com a aprendizagem de línguas (os cinco “selves”). Essas dimensões desenvolvem-se em tempos diferentes, sendo que quando o indivíduo se encontra num meio estranho (do ponto de vista social, político, cultural e linguístico) provoca-se um confronto com os níveis ecológico e interpessoal e é o “self”, denominado de “conceptual” (Lier), que é mais atingido no contexto de adaptação e de aprendizagem de uma L2, na medida em que esse

nível diz respeito às expectativas, investimento, motivação, noção de poder, controlo e self discursivo (Lier, p. 118). Lier sugere a ‘theory of me’, onde se encontra a identidade, papéis e crenças do eu, uma dimensão que gera atitude e postura que influenciam a percepção de competência. Confrontando os estudos de Hermann (1980) Strong (1984) (citados por McLaughlin, 1985) e corroborando quadros teóricos fundados com os trabalhos de Gardner e Lambert (1972; Gardner, 1985; 2006; & MacIntyre, 1992; & Lambert, 1955) evidencia-se, portanto, uma perspectiva que menospreza o peso da variável “competência”, em comparação com o aspecto psicossocial. Contudo, temos consciência que é difícil avaliar variáveis como motivação e personalidade, mesmo talvez mais complexo se torna se compararmos com a avaliação de aptidões em termos de língua (McLaughlin, 1985).

Retomando a comparação entre as duas amostras constatamos que a análise factorial obtida para cada caso (ver secção 3.4.3.) é denunciadora da especificidade que componentes de motivação e atitudes assumem em diferentes contextos. Existem itens que são genericamente comuns para os dois tipos de população (1. Orientação integrativa; 4. Motivação1 (desejo); 12. Encorajamento parental) o que os torna distintivos enquanto padrão. Curiosamente noutro estudo (Bernaus et al., 2004) o factor relativo (perspectiva unifactorial) a “encorajamento parental” mantém-se linear nas diferentes amostras comparadas, assim como também partilham o aspecto orientacional associado a outro dos itens anteriormente referidos (Motivação 1). Bernaus et al. apresenta o componente afectivo que os factores (sendo que no estudo aqui referido estamos a falar de factores mais precisamente, e não de itens) partilham como argumento para essa consistência em diferentes amostras do estudo: “These factors involve a general affective component that is largely common among the three languages” (p. 86). Deste modo os itens referidos revelam uma certa permeabilidade na situação de aprendizagem de qualquer língua, independente do código, sendo que os restantes itens (ver secção 3.4.3.) são específicos e dependentes de determinada aprendizagem de língua.

Auto-avaliação de ansiedade

Amostra catalã

Na avaliação de “Ansiedade”, no contexto de aprendizagem de L2, no que respeita à amostra catalã (fase I), verificámos que a nacionalidade do pai e da mãe dos sujeitos não

influencia significativamente os níveis de ansiedade registados pela amostra (ver secção 3.5.1.2.2.). Verificámos que os sujeitos nascidos na América Latina são os que apresentam resultados indiciadores de uma ansiedade mais desfavorável (ver figura n.º 6) à aprendizagem de línguas em contexto escolar e para-escolar. Os grupos dos sujeitos nascidos na Europa e os que nasceram sobretudo em África são os que apresentam médias mais baixas, portanto, mais favoráveis à não perturbação, o que em parte confirma a hipótese 2, no que respeita aos índices positivos previstos para o grupo europeu. Verifique-se que é curioso como os que apresentam nacionalidade americana (latina) e boa proficiência em Castelhana são os que apresentam maior percepção de ansiedade em situação de confronto de comunicação oral, em contexto formal e informal. Já os africanos e os multilingues, falantes de línguas também estruturalmente distintas do Catalão, sentem-se com maior à vontade. Por outro lado, no grupo americano, ao contrário do grupo europeu, encontramos destaque numérico para os sujeitos mais velhos (mais de doze anos), estes normalmente mais propensos do que as crianças à manifestação de ansiedade. Lee, Okazaki e Yoo (2006) deduziram que os estudantes ázio-americanos têm níveis maiores de ansiedade social, mais do que os estudantes europeus/americanos, dado que os asiáticos fazem mais referência a emoções negativas em situações sociais. As atitudes e motivação têm correlação negativa com a ansiedade, sendo que a nacionalidade do sujeito influencia, sobretudo num estudo transcultural (Bernaus et al., 2007). Com um estudo de Crismore, Ngeow e Keng-Soon (1996), a partir da percepção e atitudes de professores e estudantes de L2, na Malásia, percebeu-se que o desejo de aprender Inglês como L2 se inscreve apenas numa das suas variedades: o Inglês standard e não a variante do Inglês da Malásia, porque este último não é tido como o mais correcto, o que poderá ser explicado pela ideia de poder (político) que a língua padrão acarreta. Por outro lado, as atitudes podem ser bloqueadas pelas representações da língua materna ou de uma língua com poder já não reconhecido, como o Português em Macau (Young, 2006), sendo difícil assimilar nova língua de poder. É uma questão mental de transferência de poder do próprio código linguístico.

Contudo, constatamos, ao nível das línguas maternas dos sujeitos, que os locutores de Chinês, bem como locutores de línguas indo-europeias indo-iranianas (Urdu, Tagalo, Hindi, Patwari, Bengali) são os que apresentam maior índice nas escalas de ansiedade (ver figura n.º 7), contrariamente às expectativas preparadas pelos resultados do grupo africano face à ansiedade, como acima se comenta. Os locutores de mais do que uma língua

(multilíngues) e sobretudo os falantes de línguas indo-europeias românicas, possivelmente pela proximidade familiar com o Catalão, apresentam menor índice de ansiedade nos contextos em que é avaliada (formal e informal). A língua materna funciona como um importante preditor da identidade étnica do adolescente (Jasinskaja, 1998). Assim se conclui que a nacionalidade não tem relação com a língua de que se é locutor, no que respeita à interferência nos valores de ansiedade. Aqui é o background linguístico dos locutores de línguas geneticamente distintas que influencia a ansiedade pela negativa, o que se prende com as diferenças dos sistemas de escrita e respectivos alfabetos. Ainda ao nível da ansiedade podemos verificar que os sujeitos com mais de doze anos reflectem valores significativamente maiores do que os apontados pelos mais novos (9-12 anos). Há uma razão proporcional verificada pois, quanto mais velhos os sujeitos, mais ansiedade manifestam. Este aspecto vem corroborar teorias como a de Krashen (1989) quando aborda a sua hipótese de “affective filter”, que preconiza um estado em que as crianças estão mais “protegidas” do preconceito social e de todo o ambiente proporcionador de constrangimentos no sujeito aprendente de línguas, que não passa despercebido ao adolescente. As crianças revelam assim menor percepção de estados como a ansiedade e sobretudo da sua manifestação a esse nível. Também Ausubel et al. (1968) conclui que a ansiedade prevalece na adolescência e que, no entanto, só é inibitória quando afecta a auto-estima.

Por outro lado, o sexo masculino é o que aponta para maior índice de ansiedade, contrariamente ao sexo oposto. Os sujeitos do sexo feminino apresentam uma proficiência mais positiva, bem como motivação e atitudes mais favoráveis, ao passo que o sexo masculino apresenta-se menos positivo nestas duas variáveis. Há uma clara relação já verificada entre ansiedade e competência (Baker, 1997; Gardner & MacIntyre, 1992; MacIntyre, 1995; MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2003) quando apelamos a este contexto específico.

Amostra portuguesa

Na fase II (em Portugal) do estudo, especificamente na avaliação da ansiedade em contexto de aprendizagem de L2, dentro e fora da sala de aula, o indivíduo teria de responder de acordo com uma premissa (ver A1) – “Quando estou na escola e/ou na sala de aula, por causa de ter dificuldades com a língua”- e ajuizar sobre situações de nervosismo,

experiência subjectiva/confusão cognitiva, baixa concentração, estado de hiperalerta, ansiedade de natureza psicossomática e situacional. Os itens da escala contemplavam todos estes tipos/manifestações de ansiedade, sendo que, na fase I, como referido, o constructo foi avaliado a partir apenas de alguns itens da escala Motivação e Atitudes, predefinidos pelos autores da versão original. Por outro lado, avaliamos aqui a ansiedade na perspectiva de estado e não de traço, isto é, como decorrente de situações que pontualmente a provocam e não como inerente à personalidade, portanto característica constante.

Quanto aos resultados conseguidos, são factores importantes a nacionalidade do sujeito, a nacionalidade da mãe e as línguas maternas de que é locutor (ver secção 3.5.2.3.). Verificamos, ao nível da nacionalidade, que os sujeitos nascidos no continente asiático são os mais ansiosos. Notemos que tendo este grupo uma elevada motivação na aprendizagem e orientação instrumental (e interesse em línguas estrangeiras), atitudes menos favoráveis em relação aos outros grupos e uma auto-avaliação em proficiência muito baixa, é natural que este conjunto de factores se torne preditor de ansiedade no contexto de sala de aula e fora dela, mas este tipo de ansiedade parece funcionar em concordância com a finalidade da motivação, já que esta última é muito positiva para o desenvolvimento da aprendizagem e adaptação dos sujeitos com experiência migratória e, a ansiedade por sua vez, pode ter este motivo subjacente. A ansiedade só é inibitória na aprendizagem quando põe em risco a percepção que o indivíduo tem de si próprio. 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. Encontrámos já esta situação no estudo com amostra catalã. Verifique-se que este tipo de locutores é o que apresenta mais baixa orientação instrumental e interesse em línguas estrangeiras, não entendendo isto como um preconceito, mas como um sintoma da preparação do sujeito que poderá perceber qualquer outra língua que ainda não domine não como estrangeira, mas como uma identidade linguística que facilmente encontra entre a sua *reserva linguística*, a qual não tem mera intenção instrumental. 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 evidenciem 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.

A nacionalidade da mãe aqui aparece como uma influência na medida em que as manifestações de ansiedade declaradas pelos sujeitos são notoriamente distintas quando têm mãe asiática (maior nível de ansiedade), em relação aos outros grupos com progenitora de outras nacionalidades (grupos de). Repare-se que o grupo asiático (nacionalidade do sujeito) apresenta, também, os níveis mais altos de ansiedade, havendo relação directa, portanto. O grupo asiático pontua da forma mais elevada nos dois contextos de avaliação, motivação e ansiedade, o que se justificará possivelmente pela adaptação mais difícil à sociedade e escola em que se inserem, de acordo com as características do povo asiático.

O aspecto mais importante nos resultados obtidos para a variável em questão é o facto das crianças se encontrarem praticamente tão ansiosas como os mais velhos, sendo de esperar, não só pelo estudo levado a cabo em Espanha, mas também por outros precedentes (Gardner, 1985; Masgoret, Gardner & Bernaus, 2001; Bernaus et al., 2004), que as crianças apresentassem fundamentalmente resultados muito inferiores quanto à ansiedade, tal como se previa na conjuntura apresentada na hipótese 1 do estudo para sugerir as condições mais favoráveis esperadas por parte do grupo mais jovem (motivação, atitudes e ansiedade). Seria natural que houvesse uma razão inversamente proporcional entre idade e ansiedade, uma vez que, segundo a teoria do filtro afectivo de Krashen (1989), a criança está na sua fase de latência emocional, e que lhe favorece as suas aprendizagens, sobretudo ao nível linguístico. No estudo elaborado (Bernaus, Moore & Azevedo, 2007) com estudantes imigrantes de Barcelona, a ansiedade (embora com uma avaliação de menos itens) correlacionava-se negativamente com a motivação, o que aqui não se verifica, já que a relação é visivelmente positiva. Na análise de todos os itens (não verificável na secção 3.5.2.3.), em relação aos dois grupos etários, verificamos que as crianças apresentam maiores níveis de ansiedade em sete dos onze itens que compõem a escala, e a distância em relação aos adolescentes (estes registando menos ansiedade) é significativa em cinco desses itens. São dados que comprovam que a criança com experiência migratória não apresenta o mesmo perfil psicossocial que será esperado que uma criança, geralmente sem experiência migratória, exhiba. Há atitudes, motivação, estados afectivos que a criança

migrante apresenta de forma diferente, num desenvolvimento mais acelerado e resta saber se isso é comprometedor ou favorecedor na sua aprendizagem linguística, tendo em conta que, normalmente, a aquisição de línguas, não aprendizagem, é muito mais positiva para o infante do que para o adolescente e adulto. Se um aprendente precoce de línguas exibe determinadas capacidades cognitivas (Gullberg & Indefrey, 2006) antes de serem atingidas por uma criança monolíngue, natural será que o desenvolvimento psicológico acompanhe o processo. O aprendente de línguas/bilíngue/multilíngue é muito mais *field independent* (Bialystok, Genesee, Tucker & Lambert citados por Baker, 1997) em relação ao monolíngue, o que o torna muito mais atento e flexível (com capacidade de reversibilidade, ou seja, não se limitando a uma aplicação do conhecimento apreendido, mas a todas possíveis e divergentes) face aos *inputs*, não só linguísticos, como também sociais e culturais, gerando uma consciência e sensibilidade precoces em termos de orientação, atitudes e predisposições gerais.

Ainda no que respeita à ansiedade, o sexo masculino é o grupo de participantes mais ansioso (ver tabela n.º 33), pois apresenta maior média em seis dos onze itens, o que poderá estar relacionado com a menor proficiência e menor motivação observadas a nível de géneros. Contudo o perfil psíquico feminino tende, geralmente, a apresentar características propensas à ansiedade, mas no caso da aquisição linguística, o sexo feminino é privilegiado (Gullberg & Indefrey, 2006).

Auto-avaliação de estilos de aprendizagem

Amostra portuguesa - grupos dos casos

No que respeita aos estilos de aprendizagem (EA), foram dispostos, para a amostra dos casos (alunos com experiência migratória e em condição de aprendizagem de Língua segunda) 11 itens (ver Anexo 2.3.) para observar como o sujeito declarava acerca de preferências sensoriais: visual, cinestésica e auditiva no contexto essencial de aprendizagem e aquisição de linguagem. A adaptação para versão portuguesa, a partir da versão catalã de Daniel Madrid (1998), permitiu saber como se organiza a nossa amostra imigrante portuguesa em termos de estratégias de aprendizagem em línguas, despoletadas pelos respectivos estilos.

No nosso estudo a nacionalidade e as línguas maternas dos locutores não se exibem como factores puramente influenciadores, embora o grupo asiático revele preferência pela

aprendizagem de tipo cinestésico e auditivo, de forma mais evidente em relação às outras nacionalidades. Noutros estudos, numa perspectiva geral, o background cultural apresenta-se como um factor diferenciador (Wintergerst et al., 2001). De acordo com literatura consistente (Wintergerst et al.), o estilo cinestésico é claramente predominante na população estudantil asiática como chineses, japoneses e coreanos (no entanto o grupo asiático da presente amostra integra sobretudo outro tipo de nacionalidades). Aliás o estilo cinestésico (estilo cinestésico não é sinónimo de estilo táctil embora haja características comumente associadas; o estilo cinestésico envolve a noção de movimento corporal, ao passo que o táctil implica directamente o contacto das mãos em actividades como o desenho) é sugerido, pelos autores, como sendo mais favorável à aprendizagem geral de Língua Estrangeira. Notemos que “Previous studies into the learning styles of EFL students have generally reported (though with some differences) that they favour kinesthetic and Tactile styles, and disfavour Group styles.” (Peacock, 2001, p. 89), assim como “(...) both sets of analyses indicate that design and kinesthetic preference are important predictors of foreign language achievement.” (Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 1999). Por outro lado, considerando a importância da análise da temática dos estilos de aprendizagem de línguas, evocamos a confirmação que Peacock (2001) faz à hipótese predominante dos estudos de Reid (1984, citado por Felder, 1995), numa população de jovens adultos japoneses aprendentes de Inglês: a não coincidência entre estilos de aprendizagem e estilos de ensino gera falhas na aprendizagem e desperta sentimentos de frustração e desmotivação. Os alunos japoneses que integraram o estudo referido revelaram estilos cinestésico e auditivo com evidência e, pelo contrário, evitamento face ao estilo individual e de grupo (Reid, 1984, citado por Felder, 1995), enquanto que os professores inquiridos revelaram seguir o estilo cinestésico, auditivo e de grupo, contra o estilo táctil e individual. Note-se como o desfasamento de preferências essencialmente sensoriais, na aprendizagem e no ensino, se pode entender como um forte preditor de perturbações num processo que deveria estar em consonância e que desta forma resultará em comprometimento do sucesso académicos dos alunos.

No nosso estudo os sujeitos americanos são, contrariamente aos asiáticos, os que revelam maior inclinação para uma via de aprendizagem sobretudo visual (apesar de verificarmos que na avaliação deste estilo, apenas o factor “género” evidenciou diferenças significativas quanto à preferência visual manifestada pelos participantes do estudo, ver

secção 3.5.2.4.1.3.), sendo curioso verificar que os dois grupos referidos se apresentam quase sempre em oposição noutros contextos (proficiência, motivação, ansiedade). Os indivíduos nascidos no continente americano apresentam melhores índices de proficiência e atitudes também mais favoráveis, sendo que preferem o estilo de aprendizagem visual, já os sujeitos oriundos do continente asiático aprendem segundo outros estilos, mas revelam menor proficiência, maior motivação e maiores manifestações afectivas (ansiedade). Contudo não há consenso científico devido às diferentes inferências das investigações nesta área muito específica (os estilos de aprendizagem no contexto de aprendizagem de Língua Segunda/Língua Estrangeira) na medida em que outros dados empíricos (Reid, 1987) apontam a preferência visual por parte de alunos asiáticos e a preferência cinestésica por parte de alunos americanos, bem como contraposições são avançadas relativamente ao estilo cinestésico ser o mais adequado na aprendizagem linguística, sendo dada primazia ao estilo visual (Felder, 1995). Lee (1976, citado por Wintergerst et al., 2001) também sugere, a partir de estudo empírico, que os chineses e vietnamitas preferem o estilo de aprendizagem visual, enquanto os espanhóis, segundo Reid (1987; Stebbins, 1995, citados por Wintergerst, 2001), preferem o estilo cinestésico ou táctil. Devido às incongruências entre estudos e respectivos resultados, a questão da relação entre língua/nacionalidade e estilo de aprendizagem mantém-se dissonante (Wintergerst et al., 2001).

Ao nível de género, é o sexo masculino que prefere o estilo visual (ver tabelas n.º 37 e 38), enquanto o sexo feminino pontua mais nos outros estilos, embora a relação significativa não se verifique. Os indivíduos, de acordo com o sexo, aprendem de forma distinta (Church, s.d.) sendo que o ponto forte do sexo masculino é a visão e o tacto, aliás a própria natureza hormonal explica a tendência visual, pois o sexo masculino apresenta uma visão mais arguta e com maior poder de discriminação (Anitel, 2006; Plante, Schmithorst, Holland & Byars, 2006). Revela maior mobilidade que o sexo feminino e funciona melhor em ambiente informal, ao contrário do sexo feminino. As mulheres têm um estilo de aprendizagem mais auditivo e são mais orientadas no perfil autoritário (demanda externa) e mais motivadas (com influência dos pais) do que o sexo masculino. Por outro lado, numa outra perspectiva de estilo de aprendizagem, o sexo feminino (Dundas, 2004) revela maior preferência por uma aprendizagem fomentada em grupos, enfatizando a experiência e o apoio, ao passo que o sexo masculino prefere uma aprendizagem mais limitada em termos de parceiros grupais, em contexto de L2. Considerando o estudo com as duas amostras

(experimental e de controlo), o sexo feminino pontua mais evidentemente nos estilos auditivo e cinestésico, encontrando-se próximo do perfil dos sujeitos com menos idade (geralmente com perfil apresentado como mais favorável à aprendizagem bem sucedida de línguas).

Numa análise particular à relação entre os EA e o item “Encorajamento dos pais”, da subescala de motivação e atitudes (AMTB), verificámos que há uma relação altamente significativa entre o estilo de aprendizagem cinestésico e o encorajamento motivador dos pais do sujeito. Essa relação não é, na mesma medida, significativa em relação aos outros dois estilos de aprendizagem avaliados. Notemos que este é o estilo de aprendizagem mais frequentemente encontrado nos indivíduos mais novos, e, a julgar pela relação com a influência dos pais aqui observada, também são as crianças que mais próximas se encontram da influência dos pais, ao nível de motivação e atitudes, na medida em que os progenitores/tutores funcionam ainda como modelos únicos. O perfil de preferência sensorial do sexo feminino aqui estará próximo do das idades mais baixas, como anteriormente referido, na medida em que partilham motivação e atitudes mais positivas, bem como mais sucesso na sua proficiência linguística.

Reparamos que o factor idade não servirá como diferenciador dos três estilos de aprendizagem, já que as crianças se apresentam mais favoráveis que os adolescentes para os três tipos de estratégias. Apenas no que respeita à aprendizagem via cinestésica, as crianças encontram-se distribuídas de forma mais positiva, o que seria de esperar deste grupo etário, em que os trabalhos manuais são o dispositivo de aprendizagem mais apazível (ver tabelas n.º 34 e 35). Confirmamos parte da hipótese 4, previamente formulada, constatando que o grupo mais jovem é que detém uma preferência mais específica relativamente ao estilo cinestésico. Por outro lado, esta associação (implicitamente envolve a relação positiva entre baixa idade, período sensível, e estilo cinestésico) não significa necessariamente que o estilo mencionado seja o mais adequado na aquisição linguística, pelo menos não extensível a todos os contextos (língua materna ou segunda ou estrangeira) de aprendizagem de linguagem. Acreditamos que a aprendizagem linguística, em novo código, possa tornar-se mais atractiva aos sujeitos quando estes podem interagir mais directamente com o professor e com os colegas, em situação de aprendizagem. Este comportamento é mais frequentemente encontrado em aprendentes muito jovens ou, acrescentamos, aprendentes, independentemente da idade, com mais

dificuldades em relação ao objecto de aprendizagem (os alunos asiáticos em relação ao Português como Língua Segunda). À medida que a idade avança, poderá diminuir a preferência pelos estilos cinestésico e auditivo. A preferência pelo estilo de aprendizagem visual aumentará com a idade, dependendo do tipo de exigência das tarefas ao longo da vida (a competência verbal requer, no seu curso normativo de desenvolvimento, mais do estilo visual para uma assimilação mais satisfatória). De facto, a apreensão de conhecimentos linguísticos mais complexos depende mais fortemente do estilo visual (Pablos, 2009), determinado o desenvolvimento de conceitos abstractos no domínio da linguagem. Contudo, o estilo visual não tem de ser exclusivamente associado a idades mais avançadas pois (Vincent, 2001) verificou-se que as crianças preferem uma aprendizagem consolidada no estilo visual em situações específicas como a de recurso a técnicas multimédia em ambiente de sala de aula, com o objectivo de estimular competências literárias. Cada vez mais a aprendizagem em sala de aula conta com dispositivos de natureza multimédia, o que exige preferência visual mas também, sem dúvida, o estilo cinestésico não se encontra completamente descurado na medida, além da animação visual, por sua vez, os programas de aprendizagem supõem movimento e estímulo de natureza gestual que normalmente captam benevolmente a atenção da criança, sobretudo das mais jovens (Krentz & Corina, 2008). Vincent (2001), noutra análise complementar, reclama a íntima relação de áreas do hemisfério direito cerebral com o desenvolvimento do estilo de aprendizagem visual. É facto científico que zonas do hemisfério direito com o avançar da idade passam a ter maior implicação (no processamento) do que nos primeiros tempos de vida, sobretudo no que respeita ao contexto de aprendizagem linguística.

O conhecimento é, na sua grande parte, veiculado pela visão e, à medida que a idade avança, é natural que a visão seja preferida para a aquisição de informação, contudo não com a mesma capacidade de discriminação ao nível da aprendizagem de linguagem, sendo que os trabalhos manuais e, sobretudo, a destreza auditiva na captação de informação vai-se perdendo. O amadurecimento influencia a perda do estilo táctil e do egocentrismo que com aquele estilo se relaciona (Heide, comunicação pessoal, 2002). A própria motivação que se descobre mais forte nos aprendentes mais novos relaciona-se com o estilo cinestésico (Heide), bem como a sua maior persistência, características que diminuem com a idade, aumentando a preferência pelo estilo visual. Aliás estudos anteriores (Bailey et al., 2000a;2000b) contribuem para perceber como os alunos com mais

sucesso na aprendizagem de L2 (Francês e Espanhol) revelam preferência pela veiculação da informação por outras vias que não a cinestésica, evitando o ambiente formal de sala de aula. Segundo Felder (1995), o cinestésico é o que menos se encaixa na aprendizagem de línguas, sendo privilegiado o estilo visual na aquisição e desenvolvimento de competências literárias, sobretudo por parte dos mais proficientes (Bailey et al., 2000a), o que entra em conflito com outras afirmações científicas como as anteriormente aqui referidas (Peacock, 2001; Reid, 1987; Ehrman, 1995). Num estudo de Pouwels (1992), o estilo de aprendizagem visual insurgiu contra o auditivo no sucesso em tarefas como a aprendizagem e retenção de vocabulário, com estímulos baseados em imagens, na oralização do léxico e, ainda, com a combinação dos dois. A controvérsia mantém-se em relação à associação entre estilos e aprendizagem de línguas.

Sugerimos como teoria explicativa, empréstimo da neurobiologia, a existência de um período sensível ou crítico no que respeita ao aspecto da preferência por uma aprendizagem de tipo predominantemente cinestésica, pois a partir de determinada idade, como antes sugerido, será provável que a pessoa evite esta estratégia para veicular aprendizagens, a não ser que seja um estilo no qual refina a sua aprendizagem e conhecimentos. Se esse estilo estiver a ser predominante fora desse período, decerto não terá o mesmo efeito que efectivamente denota nos primeiros anos de vida. Advogamos um conceito novo de “plasticidade dos estilos de aprendizagem”, mas reservamos a importância a atribuir a outros factores predominantes que não só a idade, mas também a cultura (nacionalidade e línguas maternas). Note-se que os indivíduos oriundos do continente asiático, maioritariamente crianças (ver secção 3.5.2.5.), são os que se revelam com uma auto-avaliação mais baixa quanto à sua proficiência em língua, mas evidenciam maior preferência pelo estilo cinestésico, em relação aos restantes grupos. Deste modo asseveramos a influência cultural na decisão das tendências de aprendizagem.

A relação é bastante positiva entre os três estilos de aprendizagem, o que confere consistência à escala. Verifique-se, ainda, que quanto mais elevada a ansiedade, menor preferência se regista pelo estilo de aprendizagem visual, o que entra em conflito com os resultados da investigação de Onwuegbuzie e Jiao (1998) em que se deduz uma forte relação entre altos níveis de ansiedade, motivação, orientação e estilo de aprendizagem visual em detrimento dos estilos auditivo e cinestésico. Contudo essa relação (ansiedade e estilos de aprendizagem), no nosso estudo, é positiva com os outros dois estilos de

aprendizagem, ou seja, quanto mais elevada a ansiedade, maior a preferência pelos estilos cinestésico e auditivo. Note-se que são as crianças que aqui tendem a preferir estes estilos, bem como registam, curiosamente, níveis elevados, não esperados, quanto à ansiedade. Por outro lado, Bailey (2000a) sugere, a partir dos seus dados empíricos, que o estilo de aprendizagem cinestésico tem correlação negativa com a motivação em sala de aula, logo esta conclusão traz implicações ao nível do sucesso na aprendizagem em língua segunda, na medida em que a motivação é forte preditora na aprendizagem positiva de L2. Contudo o grupo asiático da nossa amostra, que surge com um estilo preferencialmente cinestésico, revela altos índices de motivação (apesar de na amostra catalã surgir com baixos índices motivacionais), embora baixa proficiência. Numa análise especificamente dirigida (recorrendo ao *test-t*) à relação entre os três tipos de estilos e os itens que compõem a escala de avaliação da motivação, além da relação já comentada com o item “encorajamento parental”, verificamos que o estilo cinestésico é o que surge com relação mais significativa com todas as escalas, à excepção de um item da AMTB (AESP: atitudes face aos locutores nativos- versão portuguesa), denotando uma relação extremamente positiva entre esse tipo de motivação e a envolvência física do sujeito na aprendizagem. Não se verificou qualquer relação significativa entre o estilo auditivo e os itens da escala AMTB, assim, sobretudo numa aprendizagem que requer mais audição, a motivação não parece ser um suporte. Ao nível do estilo visual apenas se verificou relação bastante significativa (ver tabela n.º 40) com o interesse pelas línguas estrangeiras, com a orientação de tipo instrumental e com a relação afectiva do sujeito com a sua turma. Segundo Oxford (1993, citado por Bailey et al., 2000a;2000b), os alunos com estilo de aprendizagem predominantemente visual revelam melhor performance em língua estrangeira em relação a outros indivíduos com outras preferências sensoriais (Madrid, 1998).

Amostra portuguesa- grupo de controlo

A partir dos resultados depreendidos com a aplicação do mesmo teste (com um item acrescentado e que se refere ao estilo auditivo) a um grupo de sujeitos nativos e monolingues, das mesmas faixas etárias, podemos discutir algumas inferências obtidas que apontam para diferenças de perfis de estilos de aprendizagem entre os grupos, no contexto de desenvolvimento de linguagem (ver tabela n.º 43). O grupo dos indivíduos mais novos (com menos de doze anos de idade) é o que se mantém com pontuações mais elevadas (ver

tabelas n.º 41 e 42), de forma geral, nos três estilos de aprendizagem, sendo contudo verificáveis diferenças significativas para os três tipos de preferências sensoriais. Encontramos aqui uma grande diferença se compararmos com o perfil da amostra dos casos, na medida em que o factor idade aí não se apresenta como influenciador para determinar os estilos de aprendizagem, com excepção ao nível do estilo cinestésico. Na população nativa verifica-se que, de facto, o factor idade serve de variável determinante na aprendizagem linguística. Todavia, temos de considerar que a escala revela um índice de fidelidade comprometedor (.60 alfa de Cronbach), comparando com resultado mais elevado (.68) em contexto de aplicação do teste a população migratória, o que sugere maior desadequação de aplicação a população nativa. As duas amostras são diferenciadas pela tarefa de aprendizagem de nova língua, sendo que para a amostra de controlo a aprendizagem de linguagem é uma tarefa geral e já aprendida (pelo menos alfabetizada) num só código, ao passo que a primeira amostra (migratória) se encontra com essa tarefa numa vertente mais específica de desenvolvimento (outras funções cognitivas estão envolvidas, sobretudo ao nível de estratégias) e num código segundo (Língua Segunda). Por outro lado, a aprendizagem e aquisição de linguagem, enquanto tarefas e funções distintas, parecem pressupor preferências sensoriais mais dependentes da idade do aprendente no caso da população nativa. Poderá isto explicar-se por uma mais rápida especialização dessas preferências no monolíngue, em determinadas faixas etárias, por apenas se concentrar num código, conquanto o sujeito aprendente de L2 (activo) se encontra mais flexível em relação aos três tipos, podendo recorrer aos mesmos em qualquer idade. As diferenças notadas são sobretudo entre as crianças e adultos.

Considerando os dois grupos de amostra aqui estudados, é o grupo experimental que tem médias mais positivas em todos os estilos, ainda que no que respeita ao estilo visual, não há diferenças significativas entre os grupos (ver tabelas n.º 46 e 47). No entanto, confirma-se a hipótese 5 quando se sugere que os sujeitos das duas amostras se diferenciam pelas preferências sensoriais na aprendizagem, o que é determinado pela sua condição e objecto de aprendizagem. Relativamente ao género, o estilo visual é o mais evidente, quer no sexo masculino, quer no sexo feminino, do grupo de controlo (ver tabelas n.º 48-51), sem diferenças como as observadas no contexto da amostra dos casos, o que sugere, para esta última amostra, maior diferenciação de competência linguística dos dois sexos no âmbito de aprendizagem de novo código e de nova adaptação cultural e social.

De acordo com a perspectiva mais recente da investigação na área, e como anteriormente referido (Felder, 1995; Pouwels, 1992), o estilo visual é o mais adequado para a aprendizagem linguística, em detrimento dos outros (cinestésico e auditivo). No entanto, é este o estilo que não desperta discriminação das preferências dos dois grupos o que sugere a maior intervenção dos estilos auditivo e cinestésico na aprendizagem verbal (em L2), porém, não significando que tais estilos sejam mais adequados do que o estilo visual, na aquisição de competências gramatical e comunicativa em L2. Do grupo de controlo (locutores nativos) é esperado um enquadramento mais favorável na aprendizagem de linguagem, evidenciando uma fase de aquisição de competências literárias cumprida, em que o poder de discriminação auditiva se destaca (não significando que a capacidade auditiva esteja em período mais favorável de “funcionamento”) estrategicamente no contexto de aprendizagem de nova língua. O estilo visual apresenta-se a um nível mais estabilizado (sem provocar diferenciações entre grupos de amostra, fundamentalmente) que os restantes, e, neste estudo, encontra-se muito associado a grupos que evidenciam menos problemas com a competência linguística (caso dos sujeitos americanos), em contexto de L2. Atente-se ainda no seguinte argumento:

Some would claim that styles are stable traits in adults. This is a questionable view. (...) but that differing contexts will evoke differing styles in the same individual. Perhaps an “intelligent” and “successful” person is one who is “biocognitive”- one who can manipulate both ends of a style continuum. (Brown, D., 1973, p. 234).

Relembramos que, a partir dos nossos dados, são as crianças que pontuam mais positivamente nos outros estilos que não no visual, considerando que são estes os aprendentes que se encontram normalmente no conhecido período sensível (Lenneberg, 1967) para a aquisição (não no sentido de aprendizagem), na qual a discriminação auditiva é mais sagaz e determina questões como a do sotaque que normalmente as crianças não evidenciam quando se encontram a aprender uma Língua Segunda. O estilo visual não deve ser “subestimado” neste caso, pois o poder de discriminação auditiva (logo, relacionado com o estilo auditivo) é mais forte nos primeiros anos de vida, sendo que tem directa influência na categorização fonética que o locutor desenvolve e que evita erros de produção como é o exemplo mais evidente do sotaque em sujeitos aprendentes de nova

língua. Este último aspecto vem reforçar o argumento que inaugurámos relativamente à plasticidade dos estilos de aprendizagem, e que pode explicar o funcionamento mais ou menos eficaz de determinadas preferências sensoriais na aprendizagem.

Naturalmente que os estilos de aprendizagem são adoptados e posteriormente desenvolvidos (e alterados) de acordo com factores vários como motivação, atitudes, personalidade, determinando, assim, comportamentos. Os estilos de aprendizagem, nesta amostra de controlo, sendo predominantemente diferentes de acordo com a idade, afectam directamente as estratégias que os sujeitos, consciente ou inconscientemente, utilizam. Com a evolução do estilo de aprendizagem de um tipo para outro, as estratégias costumadas são também evitadas e dão lugar a outras, não significando necessariamente que sejam as mais adequadas. A experiência com o código linguístico determina as preferências sensoriais, sendo que a predisposição altera naturalmente de acordo com o nível de aptidão entretanto atingido. As características do sujeito como a própria aptidão, a maturação cerebral, as representações sociais e afectivas, estilo cognitivo e comportamental são dimensões do estilo de aprendizagem (Dornyei & Skehan, 2003) e que acompanham a sua evolução, a determinam. A consciencialização do próprio estilo de aprendizagem determinará, por sua vez, uma aprendizagem vantajosamente auto-reguladora.

Por outro lado, antes da iniciação de uma aprendizagem de Língua Segunda, o indivíduo já possuiu preferências na sua aprendizagem e estas poderão ser ou não independentes do sucesso na aprendizagem de segunda linguagem (Bailey et al., 2000a). E assim também os estilos de aprendizagem estarão em parte a determinar inerentemente as estratégias usadas na aprendizagem linguística, sendo que estas últimas são modeladas de acordo com o próprio processo de aprendizagem de linguagem. As estratégias de aprendizagem são mais susceptíveis à mudança do que os estilos, sendo estes de cariz mais inato e, por sua vez, precursores de aspectos afectivos orientadores de comportamento como as atitudes (Bailey et al., 2000a). Podemos concluir então que os estilos cinestésico e auditivo são as principais preferências do grupo de sujeitos com experiência migratória para a aquisição de linguagem, sem inferência de critérios de adequação, sendo que o visual constitui preferência pouco diferenciada entre nativos e imigrantes, pelas causas anteriormente apontadas (estilo mais estável, pouco susceptível a variação). A idade constitui uma forte variável no contexto da amostra monolingue e nativa, evidenciando

preferências mais bem definidas entre os participantes. No entanto, e à semelhança de estudos como o de Park (2001), considerando a amostra de imigrantes e aprendentes de L2, a idade deixa de ser factor proeminente, sendo que os factores relacionados com as diferenças de género e com as identidades culturais (nacionalidade e sobretudo tipo de língua materna) constituem-se cruciais na observação fundamentada das preferências dos aprendentes. São distintas as variáveis de acordo com o contexto em que operam, sendo que consideramos que a avaliação dos estilos de aprendizagem no âmbito de aquisição de L2 deveria ser fomentada pela investigação científica de forma a aproximar cada vez mais os estilos de ensino aos estilos de aprendizagem. Deste modo é o conhecimento dos professores que deve ser incrementado em relação aos modos preferenciais de aprendizagem dos seus alunos, cada vez mais em perfil multicultural.

É curioso verificar como a experiência migratória dos sujeitos, dependendo do contexto em que estão integrados, demanda a acção coordenada de um vasto conjunto de factores que concorrem para um objectivo: aprendizagem de Língua. Esta necessita que esse conjunto esteja em consonância e isso faz dessa aprendizagem uma fonte geradora de comportamentos governados por contingências ambientais. E porque essas contingências pressupõem variação, verificamos que o perfil dos sujeitos, nos contextos catalão e português, são distintos e que as correlações esperadas entre determinadas variáveis podem comprometer o ideal socioeducacional proposto por Gardner. Deste modo, essas dissonâncias têm certamente implicações, de forma recíproca, ao nível do desempenho do sujeito, salientando agora o aspecto cognitivo (memória, raciocínio, percepção) do comportamento verbal, tendo sido dada especial atenção à sua representação ao nível fonológico da língua. O estudo II versa exclusivamente sobre a análise da performance dos participantes em contexto de avaliação de L2, identificando diferenças de decodificação e compreensão da mensagem em L2.

4. Estudo II

Avaliação de desempenho e de consciência fonológica em contexto de Português Língua Segunda.

4.1. Introdução

“Several explanations have been proposed for the existence of what may be called a *sensitive period* for secondary language acquisition, and it is concluded here that in addition to a combination of personality variables, affective variables, social variables, cognitive style and **environmental circumstances** [negrito acrescentado], there still remains an intrinsic neurofunctional basis for the greater facility with which young children achieve secondary language competence.”

(Lamendella, 1977, p. 155)

O problema primórdio da análise da faculdade da linguagem (Lenneberg, 1967) consiste em perceber como um adulto possui um sistema de conhecimentos tão complexo de uma língua, dada a pobreza dos estímulos iniciais aos quais é exposto na fase de aquisição. A referência de literatura supracitada permite-nos inscrever no início do caminho de resposta adequada a essa problemática e, assim, relacionar de forma consistente o estudo anterior (estudo I, “... combination of personality variables (...)”) com este novo conjunto de trabalhos que explora e analisa o papel da cognição (enquanto conjunto de comportamentos internos) no contexto da aprendizagem de segunda linguagem (“... intrinsic neurofunctional basis (...”). Deste modo cumpre-se o círculo de análise do desenvolvimento de segunda linguagem, ao considerar esses factores que o concretizam.

Os principais factores, que servem aqui de temáticas fundamentais, intervenientes no processo de aquisição de linguagem, mais concretamente de Língua Segunda (Baker, 1997; Gullberg & Indefrey, 2006; Lenneberg, 1967), são a idade, o género, a maturação cerebral e cognitiva (a estrutura mental), o saber linguístico anterior, a estrutura da língua

alvo e o aspecto psicológico e afectivo (aqui entendendo de forma geral constructos tais como motivação, atitudes, ansiedade, estilos de aprendizagem), sendo este último especificamente tratado no estudo I.

Na literatura, não raras vezes, aliás de que é testemunho a citação anterior (“...and environmental circumstances...”), reparamos que o ‘meio’ ou ‘ambiente’, em que o sujeito está contextualizado, é considerado como um factor a adicionar na descrição acima apresentada para enunciar mais uma fonte de influência no contexto de desenvolvimento de linguagem. Na verdade, o ‘meio’ não deverá, por um lado, ser entendido como factor isolado, pois é inerente a todos os factores enquanto *background* determinante, por outro lado, deve ser, portanto, perspectivado como o conjunto possível de eventos decorrentes desses elementos que anteriormente descrevemos como variáveis determinantes do comportamento verbal. A consideração mais ou menos rígida desses ‘factores’, de forma particularizada, determina a posição dos autores no que respeita à orientação das suas teses que têm como objecto de estudo a aquisição de Língua Segunda. Contudo o critério fundamental que divide os autores encontra-se na adopção de linhas de dois importantes, e distintos, quadros teóricos: por um lado, o generativismo (mentalismo), por outro, o comportamentalismo (funcionalismo). A explicação da génese do repertório linguístico é sempre ensaiada à luz destes dois pólos: o generativismo (Gramática Generativa, Chomsky, 1975) seguindo a vertente de uma análise puramente gramatical (ou linguística), na perspectiva da forma interna (Kato, 1997), e o behaviorismo assumindo a análise do comportamento verbal, na perspectiva da função (Skinner, 1957).

A noção de inatismo que os generativistas defendem não poderá de forma alguma servir como único argumento na explicitação do desenvolvimento de linguagem, quer materna, quer segunda. Essa capacidade inata do ser humano é desenvolvida enquanto estrutura mental (onde ocorrem eventos privados de difícil acesso à observação, Botomé & Souza, 1974) que, por sua vez, é resultado do estímulo operado pelo meio. O comportamento linguístico depende da acção de vários factores e entre eles encontramos as próprias estruturas mentais, ou seja, estas, juntamente com outros eventos (evento é o termo comportamentalista para designar aspectos que ocorrem no ambiente interno – mente e corpo – e externo – meio físico-, que influenciam o comportamento), contribuem para formar o conjunto de estímulos a que apelidamos de meio ou contexto. Evidentemente, na primeira aquisição de linguagem (a materna) os factores biológicos

(mente) intervêm mais proeminentemente e com maior eficácia, não constituindo factor primordial na aquisição de segunda linguagem. Isto significa que os elementos (género, idade, cultura, língua materna, educação formal, comunidade verbal) que constituem o que poderemos chamar de ‘meio ambiente’ e que são essencialmente externos (portanto não as estruturas mentais, considerando-as como empreendedoras dos eventos privados), passam a intervir com maior ênfase no processo de desenvolvimento de L2. Desta forma, a linguagem materna é adquirida em moldes distintos de aquisição da linguagem segunda, quando ocorrem em idades diferentes, e não em simultâneo, de acordo com a maior ou menor influência que os factores gradualmente assumem no curso de vida. É no processo da aquisição de LM que os sistemas fonológico, semântico e sintáctico solidificam. Concretamente no que respeita à fonologia do sistema linguístico, esta é completamente adquirida ao longo da idade escolar, sendo que as estruturas e regularidades sintácticas não são assimiladas antes dos 9/10 anos de idade (Klein, 1996). Quanto ao léxico, o seu desenvolvimento não tem término, sendo que é naturalmente muito mais fácil adquirir novo sistema fonológico e não lexical, ainda que estes dois componentes estejam intimamente relacionados. Poderemos assim evocar períodos críticos para aquisição de níveis de língua, bem como estados de fossilização ou estabilização.

Fossilização é um fenómeno que pode reflectir-se em diversos domínios da aprendizagem. No âmbito do desenvolvimento da linguagem, é comum a fossilização designar um estado patológico que gera perturbações na emissão e recepção de informação, a diversos níveis. Contudo, no caso da língua segunda, não é patologia, é a cristalização de estruturas que dificultam o processo e o processamento, não tão verificável, no entanto, no caso do desenvolvimento lexical e semântico. Os adultos encontram-se num estágio de ‘basic variety’ (Klein, p. 253) que é o nome dado à fase em que o sujeito desenvolve conhecimentos na Língua mas com lacunas aos níveis fonológico, lexical, sintáctico e morfológico, ao passo que as crianças ao apresentarem lacunas, estas relacionam-se com o nível do conceito. O fenómeno da fossilização não deve ser, contudo, apenas aplicado ao sujeito adulto, “can also affect the young” (MacWhinney, s.d., p. 2). Após o período crítico para a aquisição de linguagem (Lenneberg, 1967), instala-se a fossilização que afecta quase todos os componentes – fonológico, morfológico, sintáctico – sendo que o maior problema encontra-se com a consciência fonológica, mesmo com o conhecimento avançado de vocabulário e sintaxe. Contudo este tipo de declínio não é

abrupto: “ No one would suggest that these declines represent the sudden expiration of a some innate ability linked to a specific biological time fuse” (p. 1). MacWhinney sugere dez hipóteses passíveis (ver MacWhinney, pp. 4 -22) de explicar os efeitos da fossilização na aprendizagem de nova língua, sendo que conclui que “Of the various candidate hypotheses [“1. lateralization; 2. the neural commitment; 3. the parameter-setting; 4. the metabolic; 5. the reproductive fitness; 6. the aging; 7. the fragile rule; 8. the starting small; 9. the entrenchment; 10. the entrenchment and balance hypothesis], the one that matches most clearly with the basic data on a gradual decline in learning ability is the hypothesis that combines the effects of ongoing L1 entrenchment with the notion that L2 develops at first as parasitic or dependent on L1.” (p. 29). O conjunto de princípios da “entrenchment hypothesis” prende-se com as premissas teóricas do conexionismo, asseverando a importância de redes neuronais que geram e consolidam padrões de activação de dados aprendidos, desviando e bloqueando irregularidades lexicais e semânticas. Por outro lado, essa rigidez de estrutura também se reflecte, nem sempre viavelmente, na aprendizagem de novo léxico, oriundo de um código estrangeiro. O novo vocabulário “becomes parasitic on the meaning (...)” (p. 20) do léxico da L1. O autor alerta para o maior problema na aprendizagem de L2: “ if we turn to syntactic learning, the problem is more serious” (p. 20), uma vez que a interferência da LM constitui-se como problema mais frequente. A associação cognitiva para a aquisição de novos padrões sintácticos tem a sua base essencialmente ao nível do novo léxico aprendido: “ To deal with these problems, neural network models of syntactic learning will need to shift to a lexicalist focus (...) For example, when learning the Spanish adjective *grande*, the system will not only encode the new word as a variant of English *big*, but will also encode its positioning as following the noun as in *una mesa grande*.” (pp. 20 e 21).

Todavia, esta tentativa de esclarecer a causa dos efeitos da atenuação da faculdade para aquisição de linguagem não basta para “predict the diversity of fossilization patterns we see among older learners” (p. 29). Um dos aspectos mais evidentes é a não discriminação de sons estrangeiros e a presença do sotaque no discurso (Walley, 2005). Aqui não só o declínio do processador é motivo explicativo, mas a própria ausência de consciência da limitação, que é justificada pela competência comunicativa como prioridade e não a linguística. A fossilização, enquanto efeito da idade (considerando a perspectiva do comportamento verbal como a acção e resultado de uma relação dinâmica entre eventos), é

selectiva ao atingir mais uns níveis (da Língua) do que outros. O factor idade encontra-se correlacionado com as alterações da morfologia cerebral, aqui particularmente associada às áreas de processamento da linguagem. Contudo a receptividade cerebral não é a única componente do factor biológico na medida em que as alterações também passam por outros órgãos periféricos como ouvidos e articuladores (aparelho fonador).

O sujeito criança e o sujeito adulto enquanto aprendentes de Língua Segunda distinguem-se sobretudo pela vantagem cognitiva associada ao maior número de capacidades abstractas (associadas à capacidade de generalização) que o aprendente adulto pode exhibir, independentemente da criança se poder encontrar no período favorável para a aquisição de línguas. De facto, podemos verificar que uma criança para adquirir conhecimento morfológico, terá de ter, por sua vez e de forma implícita, conhecimento de conceitos de ordem mais abstracta (a *deixis* temporal no caso da flexão verbal). Tais conceitos são marcas cognitivas reflexas na expressão linguística e que exigem um nível cognitivo, portanto, mais evoluído. No caso do aprendente adulto, o seu sistema cognitivo atingiu um patamar que irá posicionar o desenvolvimento de uma nova linguagem dependente desse sistema formado, afectando a sua aquisição. O desenvolvimento cognitivo subentende a apropriação de mecanismos de função executiva (inibição, atenção selectiva e processamento paralelo, code-switching) que controlem situações de ambiguidade –bias cognitivo. Por outro lado, diferentes usos na compreensão lingüística requerem níveis também diferentes de explicitação/consciência. O uso explícito de conhecimento adquirido nem sempre é necessário para determinadas tarefas de compreensão lingüística.

Klein (1996) depreende que são três os principais factores envolvidos no processo de aquisição de L2: “propensity” (p. 248), “processor” (p. 249) e acesso. Quanto ao primeiro, “propensity”, aquele liga-se com o factor social, mais propriamente com a motivação. A consciência social na aquisição de segunda linguagem não existe, nos mesmos moldes, na aquisição da primeira linguagem. Diferentes tipos de “propensity” geram diferentes investimentos e diferentes processos de aquisição. Para a criança essa consciência ainda não formada – “latência emocional” (Figueiredo & Silva, 2007e) - favorece-a na aquisição correcta de fonologia, sintaxe e morfologia, embora os conceitos necessários à expressão lingüística ainda não estejam atingidos. A criança exige mais exactidão na sua aprendizagem logo o que ela pretende fundamentalmente é a competência

linguística, secundando a comunicativa, que se torna o objectivo primeiro para o aprendente mais velho, dado que a vertente social o exige, minimizando, por outro lado, o seu interesse de desenvolver competência linguística. O discurso infantil tem menos identificação social, sendo que, segundo Klein (1996), este é o factor mais explicativo das diferenças dos processos de aquisição de linguagens.

No que respeita ao “processor”, este relaciona-se com a discriminação de sons falados e com a sua produção correcta, bem como com a consciência da segmentação das unidades mínimas e a consciência das associações som/sentido, recuperando essas informações para formular novos enunciados. Segundo Klein, o processador é inato e altera-se, o que se repercute na sua forma de operar. As alterações do processador, por sua vez, vão depender de dois factores, o intrinsecamente biológico (a estrutura mental), e outro extrínseco - o conhecimento a que é exposto e que é assimilado.

Quanto ao acesso, este elemento diz respeito ao meio linguístico (ao qual o sujeito está exposto) que, embora seja similar para qualquer aprendente, é aproveitado diferentemente pela criança e adulto, sendo que o infante se revela mais eficaz na activação lexical e fonológica. Apesar do adulto ter mais acesso à informação escrita, sendo, portanto, um *input* adicional, não se revela mais vantajoso por isso (Klein). Na questão do acesso temos duas variantes a influenciar: um meio com estímulos linguísticos mais estrangeiros ou mais ‘motherese’ (semelhantes ao código linguístico materno).

4.2. Revisão da literatura

4.2.1 Teorias do desenvolvimento de linguagem: os quadros generativista e comportamentalista.

“During the 1970s and 1980s, the pendulum continued its swing away from learning psychology and toward nativist linguistics.” (MacWhinney, 1997, p. 277).

A investigação e teorização acerca do desenvolvimento da linguagem vem incidindo quase exclusivamente no estudo da aquisição de linguagem materna, atendendo ao aspecto normativo ou patológico do desenvolvimento dessa faculdade. A questão da

aquisição de segunda linguagem, sobretudo no domínio do Português Europeu, ainda é um tema novo, carecendo de análise e de desenvolvimento de programas de avaliação e orientação no contexto escolar, sendo que a controvérsia gerada pelas teorias e suas aplicações práticas torna-se por si só uma premissa para a literatura que nessa específica área versa.

Depois das tentativas emergentes, desde a Antiguidade, para analisar a linguagem, como é exemplo um dos diálogos de Platão, “Crátilo”, (Platão, trad.1969), iniciando-se depois a era de gramáticas comparadas e normativas (gramática tradicional, com profíleração na Idade Média), apenas no século XX a Linguística se assume como ciência. Desde o contributo de Saussure (1978/1916) no início do século XX, na Europa (a fundação do estruturalismo com base em princípios que serão logo posteriormente adoptados do Positivismo), dividiram-se acerrimamente e propagaram em diferentes tempos e diferentes espaços (sobretudo a dicotomia Europa e E.U.A.) novas teorias e princípios que orientassem um programa adequado de análise das línguas e dos locutores (ver Siouffi & Raemdonck, 1999; Martelotta, 2008). Todas as escolas acrescentaram conhecimento, sempre em posição de revisão e oposição a teorias precedentes, para o esclarecimento progressivo de conceitos a empregar na análise das línguas e destas enquanto código que exige competência humana para ser desempenhado. A evolução das linguísticas acompanhou a evolução das correntes da Psicologia, sendo que nos inícios do século XX, depois de Saussure, o estruturalismo adoptou claramente os princípios do behaviorismo mais metodológico (o caso do Distribucionalismo teorizado por Bloomfield, na escola norte-americana, ver Moutinho, 2000). A partir da década de sessenta do século XX, com a instauração da teoria da Gramática Generativa e Transformacional de Chomsky (1975), o tema da análise da linguagem deixou de ser apanágio da Linguística, esta que deixa de ser uma disciplina de círculo restrito dos linguistas (os círculos linguistas), tornando-se ciência empírica com grande interesse para outras ciências, como a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia, e gerando a multidisciplinaridade que até hoje se mantém, sem conseguirmos definir a corrente (da Linguística) em voga. Actualmente a ênfase apreciada na competência humana para a linguagem (e não na Língua como elemento externo a que o sujeito tem acesso apenas por dependência de relações mecânicas de estímulo e resposta) concede aos trabalhos generativistas o maior destaque (na área da Linguística).

Aqui interessa-nos analisar o comportamento linguístico à luz do generativismo e do behaviorismo radical, considerando que há aspectos a rever na teoria generativista e que podem ser complementados pela psicologia behaviorista radical, que lhe é contemporânea. Todavia, antes de abordarmos a relação que cada uma das teorias, da Psicologia e Linguística, exibem face ao desenvolvimento da linguagem e, mais correctamente, do comportamento verbal, será propício perceber essa abordagem com a referência, no entanto muito breve, à evolução da Ciência, de forma muito geral.

Até à descoberta e confirmação da teoria heliocêntrica (o sol considerado como o centro do sistema solar), que revogou a teoria aristotélica do geocentrismo, o ser humano era considerado o centro do Universo, decorrendo da crença de que o planeta Terra era imóvel no sistema do Universo e que todos os outros corpos celestes se moviam em torno da Terra. Assim também o Homem era concebido como um sujeito especial sem intervenção necessária de outros elementos do seu meio com os quais interagia, portanto, ausência da determinação física. Com a alteração de método provocada na Ciência, as repercussões na visão antropológica e filosófica são evidentes pois o centro deixa de ser o Homem enquanto ‘mente’, passando a ser o ‘meio’ e, assim implicitamente, o comportamento humano relacionado e determinado por todos os eventos internos (ocorrendo na mente) e externos (à mente e corpo do sujeito), tal como se descobriu que a Terra não era o centro, mas sim o Sol, fazendo parte, portanto, de um sistema dinâmico em interacção com outros elementos: “A idéia de Copérnico virou o Universo pelo avesso. Retirou o homem do centro do universo, onde ele institivamente se colocara, e o pôs na periferia; e, depois, na periferia da periferia.” (Postman & Weingartner, s.d., p. 116). Os pressupostos em que assentou esta evolução científica são os mesmos que determinam como o comportamento verbal deve ser observado, afirmando a primazia da relação entre os eventos que ocorrem na mente (mente aqui envolvendo os processos mentais ao nível cerebral) do indivíduo e os eventos que ocorrem no meio externo (sendo que a mente é uma componente desse meio mas na perspectiva do ‘interno’) para assegurar a efectivação de comportamento verbal. O centro não está na mente, mas no meio, portanto na relação da mente com outros elementos de um mesmo sistema que opera num mesmo contexto, gerando o modelo de determinação probabilística (Botomé & Souza, 1974). A percepção do Homem sobre as coisas é única, contudo não faz dele um autor de significações reais, apenas contextualizadas e pontuais, portanto. De acordo com Postman e Weingartner,

Sabemos agora que cada homem cria o seu próprio e singular mundo (...) isto significa que nenhum homem pode estar absolutamente certo de coisa alguma. O melhor que alguém pode fazer é explicar como alguma coisa lhe *parece ser*. O cosmos não nos oferece confirmações absolutas. Relatividade e princípio da incerteza são mais – muito mais – do que termos técnicos da física. Cada um de nós tem que viver com uma coisa e outra, todos os segundos das nossas vidas. Verifica-se também que a linguagem está longe de ser neutral no processo de perceber, assim como no processo de avaliar percepções. (...). Como os estudos da percepção indicam, não “obtemos” significações a partir das coisas - “atribuímos” significações às coisas. (pp. 116,117)

Este modelo, aplicado à capacidade de linguagem, contribui teoricamente para se perceber que à medida que a capacidade de linguagem se desenvolve, todos os componentes (aqui poderemos evocar a educação do sujeito, a idade, género, cultura, condição socioeconómica, estruturas mentais) que por sua vez a influenciam e alteram, são também alterados, determinando uma relação (não mecânica) recíproca que justifica uma determinação de tipo dinâmica e não de causa-efeito apenas. Este pressuposto é o que subjaz à teoria de análise do comportamento de Skinner (1957; 1978; Abib, 1994). Por outro lado este tipo de determinação não pode ser atribuída no contexto do generativismo (Chomsky, 1975) em que a relação não é assim bi-direccional e não é passível de observação na medida em que a mente é determinada como causa proeminente do comportamento verbal e não como mais um evento a considerar, na concorrência com outros, na explicação do comportamento do sujeito falante.

Apresentamos assim duas teorias que radicam em áreas distintas mas imbricadas (áreas de fronteira), Linguística e Psicologia. Na Linguística, há que compreender o background teórico que se funda necessariamente no Estruturalismo (vertentes europeia e norte-americana) mas também no Generativismo. Por outro lado, na Psicologia, apesar do modelo behaviorista (radical de Skinner) ser antigo, interessa-nos abordá-lo na actualidade pois consideramos que os seus princípios se adequam no contexto de desenvolvimento de linguagem segunda, independentemente de pressupostos ou regras de outros modelos e

teorias mais recentes. Encontramos ali a base francamente explicativa de conceitos importantes nesta área, e de processos comportamentais, em que se encontra o comportamento verbal, com distinção. O generativismo é igualmente uma teoria linguística com escola antiga, mas que continua evidentemente (Kato, 1997; Passmore, s.d.) actual na Linguística, ajustando conceitos que proporcionaram a evolução de “uma gramática de regras subjacentes para uma gramática de princípios (...) não se limitarem a questões descritivas de línguas particulares(...)” (Kato, 1997, p. 7). Afinal, como Kato depreende, “os desenvolvimentos nas ciências linguísticas seriam mais bem compreendidos como estágios de um único programa de pesquisa do que como diferentes –ismos”, sendo que o mesmo autor resume da seguinte forma a linha de evolução de escolas teóricas no campo da Linguística,

A primeira parte [inícios do século XX, com Saussure] contém uma retrospectiva das crenças estruturalistas sobre a universalidade e a equivalência das línguas humanas e sua busca por universais sintácticos. A parte referente ao programa gerativo [meados do século XX, com Chomsky], por seu turno, tenta responder porque a língua é uma faculdade universal na espécie humana e levanta questões sobre sua forma, seu desenvolvimento e seu uso. (p. 1)

Aliás, constatamos como Marçalo (s.d.),

Poderemos concluir dizendo que a linguística está hoje perante uma enorme encruzilhada, em que díspares teorias, não se reconhecendo mutuamente, avançam com metodologias e paradigmas próprios no estudo das línguas. Em traços largos, será porventura legítimo identificar dois grandes paradigmas teóricos, o estruturalismo e o gerativismo.

Na área da Psicologia, por outro lado, os conflitos teóricos também são evidentes, contudo aqui interessa-nos, mais do que descrever história da evolução das ciências da Psicologia e Linguística, esclarecer e aplicar princípios básicos de alguns quadros teóricos que possam

explicar a diferenciação de competências verbais, sem atender a uma defesa teórica única, mas confrontando conceitos, com base em diferentes planos teóricos, como os de comportamento, linguagem, desempenho, estrutura, contexto, evento e inatismo.

As teorias desenvolvidas no seio do generativismo (na década de 60) preconizam o ser humano como sujeito dotado de uma estrutura inata que garante a aquisição e desenvolvimento de linguagem verbal, sem dependência necessária do estímulo verbal ao qual está exposto. Por outro lado, no âmbito do modelo do behaviorismo radical, a noção da estrutura mental assim concebida não é negligenciada na explicação do comportamento verbal, porém, não é admitida como sua causa, sendo efectivamente “propriedade corporal” (Skinner, 1978) ou “fenômenos materiais [porque] envolvendo relações entre comportamento e ambiente” (De Rose, 1993, p. 69) que integra, juntamente com outros elementos, os eventos que compõem o esquema comportamental. Apenas a noção de propriedade atribuída assim à mente torna-a possível de ser contemplada como factor no contexto de desenvolvimento de linguagem, é o que compatibiliza com os argumentos que procuram explicar o comportamento. Apesar dos estímulos verbais serem insuficientes, isto é, não contendo a informação necessária para explicar o sistema rico e complexo de conhecimentos finais, o sujeito criança consegue desenvolver linguagem, o que explica a mente criativa (favorecida pelas condições de naturais de sensibilidade do ser humano face aos estímulos acústicos da fala, Bosch, 2003; Jusczyk, 1999; Honne & Jusczyk, 1994) que tem à sua disposição: um conjunto de princípios linguísticos complexos. Esta perspectiva é perfilhada pela teoria da Gramática Generativa ou Transformacional, proposta por Chomsky (1975), em que o discurso verbal é percebido como resultado do poder inato de criação linguística, por parte do ser humano, devido ao LAD (language acquisition device-dispositivo de aquisição de linguagem) que diz respeito ao mecanismo, no contexto dessa Gramática Universal (G.U.), que todos possuímos para poder desenvolver linguagem.

Chomsky com a formulação da teoria de Gramática Generativa (inaugurando a era da Linguística Generativa) vem enfatizar, sobretudo ao nível de aquisição e organização da sintaxe da Língua, em detrimento de outros níveis de Língua, a necessidade de problematizar e observar as origens dos sistemas (a noção da língua como sistema já fora inaugurada pelo estruturalismo, Kato, 1997). Assim uma gramática e, essencialmente o objecto da Linguística, deveria conter não a descrição pormenorizada (estado classificatório) de enunciados passados de uma Língua, que até ao momento era princípio

dos programas da Linguística (o exemplo mais concreto do Distribucionalismo de Bloomfield), assim como não devia ser redutora no sentido de analisar a língua apenas na sua perspectiva externa (resultante das produções desempenhadas em função de estímulos, como conjunto de hábitos em aprendizagem), mas prever os enunciados futuros que, por sua vez, contribuiriam para perceber que todas as línguas obedecem a princípios universais e face aos quais o ser humano está apto a reagir (Hamann, s.d.). Para Chomsky a natureza e funcionamento da linguagem, enquanto competência, é específica à espécie humana e repousa sobre a existência de estruturas universais inatas que tornam possível a aquisição, pela criança, do sistema particular que é a Língua,

Chomsky não iniciou apenas a era das gramáticas generativas. Ele redireccionou também a atenção para os universais linguísticos. Chamou a atenção para o facto de que, por serem os seres humanos bastante semelhantes, é provável que os seus mecanismos linguísticos interiorizados tenham importantes propriedades em comum. Ele defende que os linguistas devem concentrar a sua atenção na busca de elementos e construções *disponíveis* em todas as línguas. Acima de tudo, devem procurar os limites universais ou restrições dentro dos quais a linguagem humana é operativa. (Aitchison, 1993, p. 37).

Assim a Gramática é um mecanismo finito que permite gerar o conjunto infinito de frases gramaticais, ou seja, correctas e bem formadas. Tudo isto alude à competência do sujeito, já a utilização particular que cada locutor faz da língua numa dada situação diz respeito à performance. Chomsky recupera noções estruturalistas de Saussure (Saussure, 1978/1916), sendo que, no entanto, noções como as anteriormente referidas (competência e performance) são, afinal, uma revisão teórica das referências de Saussure - fala e língua, até porque “é necessário rejeitar o seu conceito de *langue* como sendo meramente um inventário sistemático de itens (...)” (Chomsky, 1975, p. 84). Aliás Chomsky apresenta um contributo para a linguística estrutural, que se revelava menos mentalista (e mais funcional), ao abordar os conceitos de competência e performance,

Para estudarmos a performance linguística efectiva, tem que se considerar a interacção de uma variedade de factores, entre os quais a competência subjacente do falante-ouvinte é apenas um deles. Deste ponto de vista, o estudo da linguagem não é diferente da investigação empírica de outros fenómenos complexos (p. 84).

Em posição contrária à teoria funcionalista (behaviorismo radical), Chomsky vem, assim, designar novos pressupostos teóricos aplicado ao desenvolvimento de competência em Língua Materna. Com a instauração da teoria da Gramática Generativa e Transformacional (com os seus princípios já subtilmente presentes na teoria da Linguística de Humboldt: “regressar antes à concepção Humboldtiana de competência subjacente como um sistema de processos generativos. “ (Chomsky, p. 84)) defende o desenvolvimento genuíno da linguagem, a partir da capacidade normativa do indivíduo adquirir um corpus e sobre ele fazer actuar a gramática - o LAD (“language acquisition device”). Contudo, e advogando a perspectiva funcionalista, essa “actuação” sobre os enunciados é possível devido à discriminação que o sujeito aperfeiçoa face aos estímulos a que está exposto. Essa discriminação é possível de ser atingida por condicionamento que irá garantir essa criatividade que deve ser entendida como “desempenho emergente”, conceito fundamental na teoria de equivalência de estímulos de Sidman (De Rose, 1993), compreendido como “processos gerativos”, também abordado por Skinner como “comportamentos novos”. Este tipo de desempenho é a explicitação do resultado do condicionamento que é operado pelas comunidades verbais.

A teoria de Chomsky inscreve-se na apologia de uma determinação genética (ou innateness) que implica os princípios básicos que regem a organização cerebral na qual se encontram programas maturativos e os mecanismos neuronais de representação e processamento. O linguista assevera a importância de não considerar esta gramática como as tradicionais que se assumem como verdadeiros descritores do conhecimento do falante e ouvinte ideal, apenas contemplando a vertente da sintaxe da linguagem, olvidando os outros níveis: “Este [gramática generativa] sistema de regras pode ser analisado nas três principais componentes duma gramática generativa: as componentes sintáctica, fonológica e semântica” (p. 97). Contudo a sintaxe surge em destaque na compreensão da relação e interpretação final de um comportamento verbal,

A componente fonológica duma gramática determina a forma fonética duma frase gerada pelas regras sintácticas. Isto é, relaciona uma estrutura gerada pela componente sintáctica com um sinal foneticamente representado. A componente semântica determina a representação semântica duma frase. (...) ambas as componentes, a fonológica e a semântica, são portanto meramente representativas. Cada uma utiliza informações fornecidas pela componente sintáctica, dizendo respeito aos formativos, às suas propriedades inerentes e às suas inter-relações numa dada frase.” (pp. 97, 98).

Toda a abordagem de Chomsky é feita sempre, todavia, apelando ao contexto do Inglês, aliás a maior parte dos estudos que remetem para a análise dos processos de desenvolvimento de uma segunda linguagem são quase exclusivamente aplicados ao idioma Inglês (Johnson & Seidl, 2008). Quando referimos a gramática generativa, é nesse contexto que ela toma forma mas no sentido iterativo aplicado a outros códigos, com as devidas transformações. O conhecimento efectivo do falante (com a capacidade criativa inerente) tornou-se, com a Gramática Generativa, o ponto fulcral na abordagem da análise linguística,

Qualquer gramática generativa interessante terá como objecto, na sua maior parte, processos mentais que estão muito para além do nível de consciência efectiva ou mesmo potencial; além disso, é por demais óbvio que as informações e os pontos de vista de um falante acerca do seu comportamento e da sua competência poderão ser errados. Portanto uma gramática generativa tenta especificar aquilo que o falante sabe efectivamente, e não aquilo que ele possa informar acerca do seu conhecimento. (p. 89)

Contudo a determinação genética (filogénese), subjacente aos princípios teóricos da Linguística Generativa, também se constitui como mais um elemento do meio ambiente a que o sujeito está exposto, que influencia o comportamento geral e verbal e que é, reciprocamente, influenciada. No âmbito da teoria da Gramática Generativa ou Transformacional, o mecanismo biológico funciona como uma faculdade biológica inata e

apresenta-se como um mecanismo necessário para a aquisição de propriedades linguísticas que por serem demasiado abstractas e subtis (White, 1989), de outra forma, ou seja, sem um suporte biologicamente determinado, não poderiam ser assimiladas. O facto do ser humano aprender regras de estruturação com as quais não teve anterior contacto (exposição) pode explicar a acção da Gramática Generativa, mais propriamente dos seus princípios que actuam sobre as representações já formadas. A questão que permanece é se esse LAD também opera no contexto de aprendizagem de Língua Segunda (White). De facto, o acesso pode ser condicionado, ou seja, sem mediação da Língua Materna, ou, por outro lado, com mediação. A própria interlíngua ⁽⁶⁾ pode ser um constrangimento que evidencia o acesso não completo aos princípios universais dessa Gramática. Esse tipo de limitação e disponibilidade do mecanismo deve ser explicado à luz da relação dos elementos do meio em que o sujeito se encontra.

A linguagem e sua aquisição é, então, um processo de formulação de hipóteses, partindo do meio linguístico a que está exposto. A criança nasce com estruturas inatas para a aquisição da língua, assim como com a tendência inata de absorver e tratar a informação que o meio linguístico lhe apresenta. De facto, a criança consegue perceber pelo input que lhe é fornecido o que é positivo e negativo (Jusczyk, 2002a;2002b), tratando-se de uma discriminação que é ensaiada e controlada pelas comunidades verbais. Pela raridade de determinadas expressões agramaticais, o sujeito percebe que não são enunciados positivos, sem ocorrer uma correcção explícita por parte de outrém (Jusczyk, 2002b). Contudo essa criatividade que, na posição teórica funcional, deve ser entendida como desempenho emergente, só é possível devido à intervenção do meio ambiente. Este, por sua vez, corresponde a um conceito extremamente amplo, como anteriormente abordado, com o qual se prende outro elemento: a herança genética do sujeito. As estruturas mentais do sujeito em relação constante com a estimulação ambiental contribuem para construir condições para se concretizarem os comportamentos verbais dos indivíduos, que são progressivamente mantidos e reforçados pelas comunidades verbais (as culturas específicas). Essas estruturas foram, ao longo do tempo, determinadas na sua génese e evolução, precisamente por essa relação do ser humano com o seu meio, operando transformações no tipo e função de estruturas cerebrais, providenciando uma herança

⁶ O conceito e teoria de “Interlíngua” serão devidamente abordados na secção 4.2.2.

genética que é, afinal, resultado da relação dinâmica com os vários elementos do contexto do ser humano.

Considerando o nível essencialmente “mental”, na aquisição da Língua Segunda ou Língua Estrangeira, o processo de desenvolvimento de comportamento verbal implica igualmente (re)construção de uma gramática, adequada ao novo código. O processo é facilitado se o aprendente descobrir as relações entre as *estruturas de superfície* e *estruturas profundas*, logo também se revelar capacidade *transformacional* em relação aos enunciados. Essa capacidade é a que se concretiza na geração das frases, ao nível de superfície, a partir de uma base abstracta, de cariz sintáctico (essa base é constituída por uma “sucessão de Indicadores Sintagmáticos de base” (p.99)). As noções anteriormente referidas foram introduzidas por Chomsky com o intuito de distinguir sequências de base e de superfície, assim o autor define *estrutura de superfície* como “determinada pela aplicação repetida de certas operações formais chamadas «transformações gramaticais», sobre objectos de natureza mais elementar” (1978, p. 98); aquelas estruturas estão devidamente relacionadas com as *estruturas profundas* que Chomsky considera como “propriedades formais da base da componente sintáctica” (p. 147). Essa base sintáctica (atente-se na dependência já referida que os níveis fonológico e semântico fazem derivar da componente sintáctica) “é o sistema de regras que geram um conjunto altamente restrito (talvez finito) de sequências de base, cada uma contendo uma descrição estrutural a si associada, denominada Indicador Sintagmático de base. Estes Indicadores Sintagmáticos de base são as unidades elementares a partir das quais são formadas as estruturas profundas” (p. 98). De novo se destaca o papel da sintaxe na análise estrutural da informação linguística e que constitui o cerne da gramática generativa. O tipo de compreensão que os sujeitos realizam face às estruturas de superfície pode comprometer ou não a fidelidade do sentido das estruturas, portanto, subjacentes. Deste modo esse tipo de “erros” apresentam-se como o problema fundamental do acesso à interpretação correcta dos enunciados em novos códigos, ameaçando a componente gerativa e transformacional que são, afinal, aspectos da competência linguística do sujeito falante:

Em suma, devemos ter cuidado em não deixar passar o facto de que as semelhanças de superfície podem esconder distinções subjacentes de uma natureza fundamental, e de que pode ser necessário, de modos talvez bastante subtis, guiar e extrair a intuição do

falante antes de podermos determinar qual é a natureza efectiva do seu conhecimento da sua língua ou de qualquer outra coisa.” (p. 107).

O aspecto da “intuição do falante” apresenta-se como critério máximo na avaliação a ser dirigida à competência dos falantes; na perspectiva comportamentalista, a intuição é considerada na área do behaviorismo radical, mas contendo os limites que esse conceito pode assumir enquanto aspecto influente na decisão do comportamento verbal.

Muito frequentemente verificamos que o comportamentalismo aplicado ao estudo do desenvolvimento de linguagem não é correctamente compreendido (Skinner, 1957;1978; De Rose, 1993; Abib, 1994; Machado, 1997), gerando-se uma espécie de caricatura da teoria, o que advém fundamentalmente da não distinção entre as filosofias do Behaviorismo: metodológico e radical, “MacCorquodale (1969) comenta que a crítica de Chomsky é equivocada, pois ele “não compreende as diferenças entre o behaviorismo de Skinner e os de Watson e Hull (...)” (Abib, p. 468). Também não raras vezes, se atribui ao behaviorismo (o metodológico, sem o ser assim percebido) a responsabilidade de compreender a aprendizagem de Língua Segunda (Estrangeira) concebida como algo sistemático em que os erros do aprendente são evidência de um comportamento governado pela supremacia das regras (o sistema). Impõe-se a necessidade de não generalizar a negligência da estrutura da mente, operada pela filosofia metodológica do behaviorismo, enquanto não passível de observação, porque isenta de propriedade, pois, desse modo, continuarão a ser determinadas conclusões que tornam a teoria geral da análise do comportamento inadequada no contexto de observação do comportamento verbal. Se assim se generalizar, a aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) surge como uma imitação de modelos de enunciados que evolui, na sua complexidade, até a uma forma final que se identifica com a fluência de um adulto nativo (Slama-Cazacu, 1979). A aquisição da LE seria, assim, uma tarefa que consistiria em ultrapassar os hábitos da LM, aprendendo os da LE, sendo, contudo, apenas substituídos os que se revelariam diferentes, deduzindo uma aprendizagem mais difícil quando a diferença entre as línguas seria significativa. A língua materna (LM) seria encarada como um obstáculo que ocultaria os factos de codificação e descodificação da língua alvo, devido à interiorização de conjunto de hábitos da LM. Observe-se a seguinte reflexão de MacWhinney (1997) que evidencia o que acabou de ser comentado em relação ao problema da distinção de filosofias do behaviorismo, bem como atendendo ao conflito entre quadros teóricos (comportamentalismo e mentalismo):

The behaviorist psychologists advised us to think of language learning as nothing more than habit formation (Mowrer, 1960), and second language learning materials reflected an emphasis on repetition, drill, rewards, practice, and conditioning. During the early years of the cognitive revolution, Chomsky (1959) argued that viewing language as a conditioned response (Skinner, 1957) ignores the complexities of both language structure and cognition. Persuaded by these arguments, second language researchers turned away from behaviorist psychology and sought the explanation for language acquisition in universals of language structure (...). (p. 277)

No entanto, a posição comportamentalista a que aludimos é a do behaviorismo radical (Skinner, 1978),

Ele [behaviorismo metodológico] admite a existência da consciência e de eventos mentais, mas propõe sua exclusão das formulações científicas em virtude de sua subjectividade e impossibilidade de observação direta. (...) A alternativa proposta por Skinner, o behaviorismo radical, é baseada em um pressuposto fundamental, sobre a natureza dos eventos com os quais a Psicologia lida, do qual decorre uma proposição sobre a natureza das causas do comportamento. (...) isto [a negativa ontológica da existência de eventos imateriais, num mundo não-físico, p. 68] não leva Skinner a descartar enunciados sobre os eventos denominados mentais (...). Grande parte da obra de Skinner é uma tentativa de interpretar os eventos denominados mentais como fenômenos materiais envolvendo relações entre comportamento e ambiente. (...). Skinner afasta-se radicalmente do positivismo e do behaviorismo metodológico. Skinner afirma que uma parte do universo (ou seja, do universo material) tem um

estatuto especial por estar encerrada dentro do corpo dos seres vivos. (De Rose, 1989, pp. 68-69)

A fundamentação teórica desta filosofia baseia-se, independentemente da idade, na explicação do comportamento à luz da inserção num contexto - contextualismo. No caso do estudo do comportamento do sujeito aprendiz de L2, o que garante a eficiência de um contexto (o meio em que opera) é a sua experiência de vida, que, por sua vez, determina o repertório verbal adquirido. Se o sujeito adquire uma língua materna, aprendeu a discriminar para se comportar, com momentos de condicionamento (aprendizagem) e de desempenho emergente (sem aprendizagem, mas resultante de experiências anteriores de reforço). Na situação de aprendizagem de L2, o sujeito dispõe de uma série de códigos aprendidos aos quais sabe responder. Na segunda língua, os códigos se evidenciarem semelhança face aos da primeira língua, contribuirão, em princípio, para uma aprendizagem mais facilitada porque a discriminação é bem conseguida. O comportamento parte da discriminação de classes de estímulos para se efectivar.

De acordo com a teoria comportamentalista, os conceitos de “linguagem”, “comportamento verbal” e “significado” são fenómenos distintos, ainda que relacionados, e surgem bem explicitados no “Verbal Behavior” de Skinner (Abib, 1994; Skinner, 1957). De acordo com Abib,“(…) o vocabulário de Skinner é original, e alternativo ao dessas disciplinas [retórica clássica, gramática, linguística, semântica, psicolinguística, crítica literária e filosofia da linguagem], para definir termos como *comportamento verbal*, *linguagem*, e *significado*.” (p. 468). E, segundo o próprio Skinner,

Linguistics, for example, has recorded and analysed speech sounds and semantic and syntactical practices, but comparisons of different languages and the tracing of historical changes have taken precedence over the study of the individual speaker. Logic, mathematics, and scientific methodology have recognized the limitations which linguistic practices impose on human thought, but have usually remained content with a formal analysis; in any case, they have not developed the techniques necessary for a causal analysis of the behaviour of man thinking. (1957, p. 4)

Para percebermos de que se trata o comportamento verbal, convém assentarmos numa base explícita do seu conceito e da relação deste com outros próximos como ‘linguagem’. Observe-se que, no que respeita à linguagem, é um conceito que se prende com a noção do ‘código’ linguístico, refere-se a um sistema linguístico subjacente por meio do qual se explica o comportamento verbal. A linguagem é, grosso modo, “práticas de uma comunidade linguística”, ou seja, práticas de reforço de comunidades verbais (Abib, 1994) que são governadas pela gramática dos códigos (Línguas). A gramática é, por sua vez, um conjunto de regras que se definem como convenções descritas e que são condicionadas pelas comunidades verbais. A gramática não contém significados, estes depreendem-se do contexto das relações (entre componentes – situação, acção do organismo, resultado/consequência) que são inerentes aos comportamentos.

O significado é definido como uma relação de contingências (condições que as situações apresentam e determinam o comportamento), sendo que a noção de “referência” é negligenciada, não rejeitada, mas não correspondendo ao que se entende por significado. Este não é observável e depreende-se das relações entre o organismo e o meio em que opera. Segundo Abib, uma resposta verbal a uma situação é uma relação que significa outra relação, isto é, um significado (p. 486), sendo que a referência se revela parasitária do termo “significado”. Ou seja, o significado reside na relação entre o que se comunica e a situação na qual ocorre a verbalização (pode ser vocal ou não) e não é observável porque não é propriedade do comportamento (Skinner, 1978).

O comportamento verbal, por sua vez, não é a definição dos actos de fala, nem é o sinónimo de “comportamento linguístico”: “Do ponto de vista formal, portanto, esse conceito é mais abrangente do que os conceitos de fala e comportamento linguístico.” (Abib, p. 475). O comportamento verbal é o comportamento operante, de natureza social, contextualizado, cuja topografia (forma da resposta) pode ser vocal, escrita, gestual ou facial. Por um lado, o facto de ser “operante” (daí a denominação da teoria da análise do comportamento como funcionalista) deve-se à relação necessariamente existente entre resposta e consequência, por outro lado, ser social relaciona-se com a presença de, no mínimo, dois sujeitos, que se comportam (dependendo do código em que o concretizam, não necessitando que o episódio verbal implique fala por parte de todos os locutores intervenientes) e, por isso, provocam alteração no meio (aqui o meio é representado pelo interlocutor que sofre a alteração).

O comportamento verbal é uma expressão do comportamento geral dos falantes e que é modelado e mantido pelas comunidades verbais (as culturas). Estas controlam o repertório dos sujeitos (reforço operante: meio de controlo da probabilidade de ocorrência de determinada classe de respostas verbais) com os seus próprios comportamentos verbais (práticas que estão concretizadas na(s) palavra(s) falada(s)) que por sua vez constituem operantes verbais (operantes são mais significativos, porque “operam” no meio, em relação ao uso do simples termo “palavras” que não integram o sentido de “função”). Por sua vez, o repertório não deve aqui ser confundido com “vocabulário”, pois o repertório descreve o comportamento verbal potencial de um falante, acrescentando a dimensão dinâmica que falta ao vocabulário que se refere a um depósito inanimado (o “léxico mental”) que é activado pontualmente (Skinner, 1978). Esta distinção pode ser aplicada à diferença conceptual de “operante verbal” e de “palavra”, respectivamente. O operante verbal apresenta-se na perspectiva dinâmica, de potencialidade que implica uma “função” efectiva. A palavra surge mais suprimida quanto ao seu valor de reforço.

O comportamento verbal deve ser analisado de acordo com três componentes em relação dialéctica (situação; acção do organismo; resultado) sendo que as propriedades dessas componentes determinam e definem as categorias desses comportamentos. O grau de propriedade, por sua vez, diz respeito ao modo de falar (característico do componente “acção do organismo”) adequado à situação na qual o organismo age (outro componente) e em relação aos efeitos pretendidos no ouvinte (o resultado). Assim, as funções da linguagem (as quais se definem por três categorias: expressiva, directiva e/ou informativa) diferem de acordo com as características dos componentes (Abib, 1994) e que são condicionadas pelas contingências (as características da situação (componente primeiramente referido) podem, por exemplo, ser constrangidas de acordo com o objectivo de informar a audiência, o que condiciona, por um lado, o discurso do sujeito nesse sentido, por outro lado, a acção do interlocutor que poderá repercutir-se no uso dessa informação para interpretar e interagir com a realidade sobre a qual se informou).

Na análise da linguagem e do comportamento verbal é importante recuperar pressupostos de ambas as teorias, de modo a proporcionar um estudo mais completo que não assuma exclusivamente uma posição pela filosofia mentalista ou pela funcional (Slama-Cazacu, 1979; Catânia, 1999). Nos processos de regularização em Língua o sujeito não depende apenas das suas estruturas mentais para produzir comportamentos verbais,

mas da relação daquelas com todo o meio de que essas estruturas fazem parte. O sujeito não apreende todos os estímulos que ouve ao redor, é condicionado pela necessidade de selecção dos sons, passando a evidenciar capacidade de discriminação emergente (comportamentos novos). O sujeito criança no desenvolvimento da sua faculdade de linguagem alterna entre comportamentos com base na imitação e outros com base na operação autónoma de desvios – desempenho emergente e generalização (Skinner, 1978; De Rose, 1989). Este processo é inconscientemente controlado pelas práticas (operantes verbais) da comunidade linguística do sujeito que determinam a sua aprendizagem. O ser humano nas primeiras semanas de vida começa a ensaiar sons, os primeiros são meramente biológicos (fase pré-fonemática) que posteriormente são substituídos pela emissão de sons próximos da fonética do seu meio linguístico (Franklin & Rodman, 1993). Contudo os sons da língua não são mais difíceis que os biológicos, ambos os tipos exigem esforço de apropriação da criança face ao meio em que se insere, no qual ambas as fontes de estímulos se encontram. O sujeito ao desenvolver linguagem desenvolve conhecimento que, por si só, é social (o comportamento é sempre uma operação social), logo o ser humano desde que começa a discriminar sons da fala, está a iniciar o desenvolvimento da “linguagem socializada”, termo de Piaget (1977) que invoca uma realidade que, no entanto, só atribui às crianças com idade a partir dos 7/8 anos, quando tal linguagem já se verifica na interacção mãe/bebé (Postman e Weingartner s.d.). A gramática que o sujeito adquire gradualmente é um instrumento de verbalização das suas intenções de comunicação, bem como reflectem a sua projecção, pois as categorias gramaticais não existem na natureza (Postman), são convenções do Homem e que apenas têm significado na relação que individualmente estabelecemos com os referentes pretendidos. O significado aprendido dos conceitos varia de acordo com o contexto em que um mesmo conceito é aplicado, daí que o condicionamento operado pelas comunidades verbais é parcial na medida em que os significados da linguagem variam de acordo com a percepção do indivíduo – o sistema de símbolos (representado numa Língua) é, na verdade, um ponto de vista (Postman e Weingartner).

Para os processos de codificação e decodificação linguística, os padrões de activação neuronal no cérebro estão em constante ‘fluxo perceptual’, sendo que a assimilação de nova informação fonética implica a acomodação e reestruturação ao nível essencialmente neuronal, no decurso da aprendizagem. Esse fluxo pode ser mais

fortemente activado quando determinados desafios se colocam como, por exemplo, o efeito das palavras homófonas, sendo que a percepção se torna mais refinada com o conhecimento da pronúncia e da sua ortografia (Chikamatsu, 2006). Assim quanto maior é a frequência de léxico, mais eficiente se torna a activação porque é interiorizado o esquema de identificação pelas vias ortográfica e fonológica ⁽⁷⁾. Por outro lado teremos de considerar que a percepção dos segmentos sonoros tem uma base neurológica, isto é, são criados traços específicos fonéticos, associados a uma determinada representação neuronal (no córtex auditivo do hemisfério esquerdo, em princípio), desenvolvidos nos primeiros tempos de vida, no contexto de aquisição de linguagem materna. Essa representação poderá ser acrescentada/alterada em contexto de nova aprendizagem linguística. A percepção do discurso, enquanto apenas conjunto de traços fonéticos que, por sua vez, constituem o reconhecimento precoce do princípio da propriedade definidora de código linguístico, varia ao longo do primeiro ano de vida do ser humano (Sebastián-Gallés, 2003; Bosch & Sebastián-Gallés, 2003; Jusczyk, 1999), contudo é pelos doze meses que as crianças já discriminam os sons de dois sistemas, quando se encontram expostas a um sistema bilingue. Ainda que na fase de consciência em formação, percebem dois sistemas fonéticos e fonológicos, sendo que a discriminação visual é predominante (a criança imita predominantemente os movimentos orofaciais dos outros) e começa a ser fácil distinguir, pelos movimentos faciais dos interlocutores, qual a língua que está a ser emitida. Quanto à produção, esta competência vai sendo desenvolvida sobretudo até aos quatro anos de idade - ensaio fonético articulatorio. No caso dos monolingues, a percepção do discurso é conseguida durante a primeira metade do primeiro ano de vida, sendo que reagem face aos sons familiares e não familiares (Jusczyk, 2002^a), captando mais eficazmente os traços fonéticos salientes quanto à evidência das suas propriedades. Contudo durante a segunda metade do primeiro ano, essa capacidade entra em “latência”, indicando um declínio natural no processo e cuja capacidade é recuperada aos 12 meses. No caso dos sujeitos bilingues esse processo é menos linear na medida em que ocorrem mais fases de declínio e recuperação na competência discriminatória, contribuindo para o aperfeiçoamento da mesma relativamente aos dois sistemas fonéticos. Pelos 17 meses (fase da emergência fonemática), o ser humano possui a informação fonética para a discriminação em contexto, mas ainda não sabe usar o comportamento, porque ainda não se identificam suficientes

⁷ O assunto relativo ao recurso das vias de descodificação será abordado na secção 4.2.5.

detalhes fonéticos para justificar o processo discriminatório. Com a entrada na etapa fonemática, a compreensão do léxico passa a ter sentido (descodificação e codificação) fonológico e não apenas fonético. A técnica “one-to-one-mapping” é diferentemente conseguida pelo bilingue na medida em que este tem sempre disponíveis duas opções lexicais para o mesmo objecto, o que implica igualmente duas opções fonéticas, fonológicas, morfológicas e mesmo com alguma possibilidade de variação ao nível semântico. Assim esse silogismo (one-to-one-mapping) que constitui estratégia implícita do processo de assimilação de conhecimento em linguagem difere entre aprendentes. A atenção da criança bilingue é maior relativamente à assimilação de novo léxico, contudo demora mais tempo na decisão lexical, pois envolve maior selecção e ‘consulta’ das categorias fonéticas que conhece. A performance dos bilingues poderá estar mais implicada neste momento do processo de descodificação, em relação aos monolingues, contudo desenvolvem mais rapidamente a consciência metafonológica sobretudo pela capacidade treinada em situações “lexical bias” (erros de cariz fonológico que resultam mais frequentemente em palavras do que em pseudopalavras), que ocorrem com maior frequência em discurso com código não materno, refinando a competência de “self-monitoring” e de “pre-articulatory editing” (Hartsuiker, Corley & Martensen, 2005, p. 1; Nooteboom, 2005, p. 44). Na geração de situações de “lexical bias”, verifica-se a preponderância do controlo “interno” (“self-monitoring of inner speech”, Nooteboom, p. 57) que o próprio locutor desenvolve, renovado a cada contexto novo de discurso, e que é prioritário em relação ao controlo exercido por externos (o repertório controlado pela comunidade falante). Este tipo de controlo providencia vantagens cognitivas gerais para o sujeito bilingue uma vez que, “requires speed, and therefore a quick and dirty global criterion of lexicality for error detection would be helpful” (Nooteboom, p. 57).

4.2.1.1. A monitorização de aprendizagem condicionada pelo aspecto afectivo: o modelo teórico de Krashen no contexto de aprendizagem de segunda língua.

Além da percepção do discurso, do ponto de vista essencialmente cognitivo, importa abordar essa percepção do sujeito do ponto de vista social e afectivo. Segundo Piaget (1977), na senda do cognitivismo, a linguagem é uma parte integrante do desenvolvimento cognitivo que emerge a partir dos dezoito meses como uma nova

possibilidade de representar o mundo (função simbólica). Para o construtivismo (Piaget) a aquisição de Língua Segunda consiste em mecanismos de aprendizagem que operam através dos sistemas humanos de percepção, acção motora e cognição (White, 1989) quando expostos a dados linguísticos numa determinada situação de comunicação. Piaget (na Psicologia) difere de Chomsky (na Linguística) ao considerar mecanismos vários e gerais no desenvolvimento cognitivo, sendo que não atribui estatuto diferenciado à faculdade de linguagem, à qual se associe um mecanismo igualmente específico (o LAD). Piaget (citado por Vygotsky, 2001) não abordou as questões da aprendizagem da L2 mas os seus conceitos de interacção e construção são importantes para se relacionar a aprendizagem da L2 com as características particulares de cada nova situação. O conhecimento é lento, progressivo, numa situação de equilíbrio e desequilíbrio em que os conhecimentos anteriores são integrados nos actuais e posteriores - construtivismo. Segundo as explicações cognitivistas à medida que a criança ganha consciência do mundo que a rodeia, desenvolve um sistema para categorizar esse mundo e à medida que as suas capacidades cognitivas evoluem, surge a capacidade de exprimir linguagem: “Fomos acostumados a pensar que a linguagem “expressa” o pensamento e “reflete” o que vemos” (Postman & Weingartner, p. 118). A aprendizagem de L2 é “minorizada” como um sistema novo em relação ao sistema cognitivo construído aquando da aquisição de LM, para exprimir ideias e passa a estar entregue a outros sistemas de aprendizagem e não apenas a um mecanismo especificamente vocacionado para a aquisição da linguagem.

A actividade perceptiva, inserida no processo de categorização enquanto componente de decodificação de informação linguística, é um percurso de construções e o sujeito, de acordo com a sua expectativa, recorta a realidade, configura-a, categoriza-a. Segundo Postman e Weingartner,

O significado está nas pessoas e quaisquer significados que as palavras tenham lhes são atribuídos por pessoas. Já aludimos a este conceito, dando-lhe o nome de “projeção” [p. 118]. É importante reconhecer que as pessoas não podem dar, fixar ou atribuir significados que já não tenham em sua experiência. Obviamente, uma palavra e seu referente que estejam além da experiência de uma pessoa são destituídos de significação ou “insignificantes. (p. 124)

O sujeito decide como se comportar face ao novo objecto. A noção de previsibilidade facilita a construção de sentidos. As categorias não são inatas, mas construídas. A categorização é, então, resultado da interacção do sujeito com o que foi anteriormente categorizado e com os elementos novos da situação actual. Para Bruner a linguagem é um instrumento construído (artefacto) pela espécie humana para prolongar, ampliar as suas capacidades cognitivas. É um instrumento privilegiado porque representa o real sob uma forma simbólica particularmente eficaz. A criança vê na progenitora/tutora o seu modelo de interacção, sabe o que espera e o que responder, este condicionamento é fundamental (a expectativa) para aparecer a linguagem. Assim o bebé constrói o sentido dos enunciados da mãe. Os estudos iniciados e desenvolvidos na área do generativismo (Chomsky, 1975) concentraram-se quase exclusivamente no aspecto criativo da linguagem e deixaram de parte o carácter interactivo do contexto social que facilita a tarefa da criança na sua aprendizagem dos conceitos. O contexto já existe, o que mudam são os enunciados, com Abib reforçamos e concluimos que,

O comportamento verbal é comportamento operante de natureza social; (...) A relação do comportamento verbal com o ambiente é indirecta, mediata, e não-mecânica; (...) um ouvinte é um membro de uma comunidade verbal que modela e mantém o comportamento do falante de acordo com as práticas de reforçamento da comunidade.

(p. 476)

O desenvolvimento da linguagem começa, assim, por ser exclusivamente de natureza afectiva pois é a preferência afectiva (normalmente em relação à mãe) do locutor que predomina no início do processo (Burnham, 2006; Weppelman, Bostow, Schiffer, Elbert-Perez & Newman, 2003). A aquisição dos contrastes fonéticos, o desenvolvimento dos processos de discriminação e produção de discurso (Sim-Sim, 1998) são posteriores, contudo sempre relacionados com a componente afectiva que, por si só, constitui o núcleo de exposição a que o infante aprendente de língua está sujeito: a família. A informação prosódica encerra uma componente emocional muito importante e que, assim, é necessária enquanto elemento para a descodificação total dos episódios verbais. Deste modo poderemos verificar um facto ainda não observado na perspectiva que aqui se perfilha: o filtro afectivo (Krashen, 1989) enquanto mecanismo afectivo que poderá estar menos

controlado (logo permitindo influência menos positiva, pois provoca desorientação face ao alvo em aprendizagem), logo desde o início da vida do ser humano, atenuando (a influência exercida pelo aspecto afectivo que se reveste sob variadas formas) com a progressiva envolvência do factor puramente biológico na tarefa de aprendizagem linguística. Assim o período crítico, que naturalmente se prende com a questão da monitorização (já referida no estudo I como “editor de regras”) e subsequente filtragem afectiva, denota-se mais evidentemente, enquanto período neurológico favorável para a aquisição de linguagem, após (e não durante) os primeiros meses de vida, dado o aspecto afectivo predominante. Este determina a inauguração do próprio período crítico na medida em que possibilita que se tenham criado condições, determinadas pela preferência afectiva face aos sons ouvidos, para haver um período favorável à aquisição.

Acredita-se que a capacidade de aquisição linguística diminui com o aumento das habilidades metacognitivas abstractas e os sujeitos mais velhos têm a vantagem de maior maturidade cognitiva, é o aspecto mais positivo na passagem para a puberdade. O aprendente faz, então, uso, das funções do monitor (Krashen, 1989; McLaughlin, 1978), editando e revendo funções desse mesmo monitor que contém em si as regras e capacidades do sujeito. Os constrangimentos e outras influências decorrentes de fases da idade estão implícitas na hipótese do filtro afectivo de Krashen (1989), já referida, para dar conta das discrepâncias entre precoce e tardio bilinguismo. Este filtro seria o responsável pelo controlo da motivação, ansiedade, confiança do sujeito, sendo que aquele está mais ou menos activo, ou seja, com maior ou menor capacidade para controlar, de acordo com a idade do sujeito, sendo a adolescência o período peculiar. Acredita-se que a aprendizagem linguística (no sentido de aquisição) se torna menos consciente e, portanto, menos “dolorosa”, para os indivíduos mais novos porque estes não estão, acredita-se, tão evidentemente sujeitos à influência do preconceito social (Vygotsky, 2001). Por outro lado, o sujeito criança aprende a desenvolver comportamentos verbais aceitáveis orientado por uma espécie de intuição que se alia à necessidade natural de aprendizagem (e poder de criatividade encarado pelos estruturalistas como componente inata do mecanismo biológico do ser humano), sem ainda “intervenção” das regras abstractas dominadas pelo adulto (instrução formal), manifestando um conhecimento não consciente (ver secção 2.2.). Segundo Ausubel et al. (1968), as crianças estão “limitadas” a “intuitive, semiabstract kind

of understanding of those concepts [conceitos relativos a aspectos da gramática], which they often find difficult to verbalize precisely”. (p. 534).

Nesta conjuntura de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, não tem sido considerado o stresse infantil e a ansiedade. Estes dois estados/traços, normalmente associados ao adolescente, traduzem-se em baixos níveis de motivação, pouco espírito heurístico na aprendizagem, relutância face à novidade e desajustamentos na personalidade. Relacionado com o aspecto emocional consciente da criança também se identificam outras variáveis tais como os estilos de aprendizagem e estilos cognitivos que são fortemente determinados pela cultura e traços sociolinguísticos da criança (Peters, 1977). Autores como Gardner & Lambert (1972), Gardner (1985; 2006), Ausubel et al. (1968), Bishop e Mogford (2002), Baker (1997), Powell e Yamamoto (2000), Bernaus, Masgoret e Gardner (2004), revelaram que a motivação e atitudes são variáveis definitivamente influenciadoras do sucesso da aprendizagem de línguas. Lambert (1977) sugere que os factores motivo e atitude são ainda mais importantes que a própria capacidade de aprendizagem da língua. Este tipo de afirmação decorre da interpretação que os autores desenvolvem face aos contextos dos indivíduos, ou seja, avaliando tipos e poder de influência que determinados elementos exercem na aprendizagem verbal. Aliás, a tendência das mais recentes investigações é mostrar e enfatizar, no processo da aprendizagem/aquisição, o papel dos factores culturais, sociais e psicológicos em detrimento da “capacidade” para aprender línguas. Cummins (1979) também toma partido destes últimos autores ao considerar a influência esmagadora das atitudes e sentimentos (gerais) face à cultura dominante: “Although motivation factors affect second-language learning in natural, untutored situation, such factors seem to have an even greater role in older children for whom issues of individual identity and group membership are more acute”. (McLaughlin, 1985, p. 21).

4.2.2. Transferência e interferência de saber linguístico anterior: modelos teóricos de explicação de aquisição de segunda língua.

O saber linguístico anterior constitui por si só um campo de manobra de estratégias mais ou menos positivo para a aprendizagem da Língua Segunda e permite o desenvolvimento do comportamento de generalização entre línguas. Por outro lado, o saber

anterior relacionado com a existência de uma língua materna que o sujeito domina é um dos “eventos” a considerar no esquema de análise do comportamento verbal. Por não haver apenas dois sistemas em contacto mas vários subsistemas, a intuição (não no sentido consciente) do aprendente funciona como fio condutor. O conceito de “intuição” assume assim um carácter direccionado, logo encontra-se “embutido na própria definição do operante [designa uma classe de respostas, p. 73]” (De Rose, 1989, p. 78). Todo o comportamento supõe uma direcção, “porque as formas de conduta que não têm resultado favorável vão sendo gradualmente abandonadas, enquanto aquelas que têm consequências reforçadoras vão sendo progressivamente diferenciadas” (p. 78).

O aspecto subjectivo referido (intuição), e fundamentalmente o grau de conhecimento da língua alvo, é importante para a formulação de hipóteses de “transferibilidade” (Weinreich, 1970; Sebastián-Gallés, 2003). O conceito de transferibilidade relaciona-se com a susceptibilidade de transferência de características de teor lexical, fonológico, fonético, morfológico e semântico, a partir de um código para outro. É mais provável a ocorrência de momentos de transferência quando os códigos (línguas) partilham semelhanças (Miranda, 1997), o que viabiliza a transferência, contudo, também pode proporcionar maior frequência de erro por confusão de semelhança. Quanto menos competente na L2, menos possibilidade de garantir oportunidades de transferência – a percepção do aprendente face à língua. De acordo com o nível de bilinguismo (proficientes totais nas duas línguas – bilinguismo simultâneo, Sebastián-Gallés & Bosch, 2003) os sujeitos encontram-se em diferentes níveis de capacidade de resolução de problemas (Chikamatsu, 2006). Os bilingues primam pelo poder de controlo que neles se observa na descodificação de mensagens, podendo activar dois códigos em simultâneo, bem como se evidencia o seu estilo mais “field-independent”, o que lhes confere maior flexibilidade (Bialystok & Shapero, 2005). Contudo o sujeito pode saber descodificar (o mero comportamento textual, que se pode definir pela metáfora de descoberta de tesouro que pode implicar a descodificação de uma mensagem num código desconhecido que em si possui a chave de um enigma; contudo descodificar nesse código não resolve a compreensão do sentido do enigma) mas pode não saber compreender a informação, exibindo, assim, deficits de controlo (Bialystok, 1988).

A descodificação e transferência de conhecimentos entre línguas depende fortemente da relação de familiaridade das línguas (Sebastián-Gallés, 1994). Quando as

línguas são geneticamente próximas, os processos de leitura, escrita e compreensão geral são facilitados pela transferência dos conhecimentos anteriormente adquiridos em LM (Verhoeven, 2007). Contudo, embora um determinado grupo de línguas integre a mesma família de línguas, ou seja, garantindo a proximidade genética, outro perfil – transparência fonética- poderá ser critério na possibilidade da “transferibilidade” bem sucedida. A noção de língua “transparente” refere-se a todo o tipo de línguas cujo sistema fonético, subentendendo a nível profundo, o fonológico, apresenta a correspondência entre grafia e fonia, de forma mais linear do que nas línguas apelidadas de “opacas”, ou seja, nas quais essa correspondência não é tão frequente. A diferença, quanto à complexidade, das estruturas fonológicas de cada língua determina diferentes ritmos de aquisição, logo também aplicado à maior frequência e oportunidade de transferência entre códigos. Se a transferência for operada entre línguas caracterizadas como “transparentes” será tanto mais consistente do que no caso de transferência entre uma língua “transparente” e outra de natureza “opaca”, ou entre duas de tipo “opacas”, a possibilidade de transferência será mais seriamente confrontada com a ocorrência de erros. As línguas consideradas mais “transparentes” também se apresentam com maior índice de permeabilidade (Weinreich, 1970) na medida em que se tornam mais fáceis de compreender do ponto de vista fonético, permitindo maior acesso à sua estrutura através das operações de transferência. No que respeita ao perfil dos diferentes tipos de línguas, é importante evocar o contributo de Schleicher (segunda geração dos estudos comparatistas, na Linguística, final do século XIX, ver Martellota, 2008) que, na senda das análises de Darwin, procura analisar e classificar as línguas como organismos vivos, que se desenvolvem e se extinguem. Com base nos aspectos comuns partilhados por grupos de línguas, com ênfase no grupo indo-europeu, o autor identificou três grupos de línguas, as isolantes em que o padrão é a justaposição de palavras e relações gramaticais determinadas por entoação e palavras desprovidas de significação própria (exemplo do Chinês); as línguas aglutinantes cujo padrão é a aglutinação para exprimir relações gramaticais (exemplo do Turco); e línguas flexionais, em que as relações gramaticais são expressas por modificações das formas das palavras (caso de todas as línguas indo-europeias). Estas diferenças entre grupos de línguas explicam os processos mais ou menos difíceis e morosos no que respeita à transferência de conhecimentos entre uma língua materna que difere substancialmente de uma língua segunda, quanto ao seu padrão organizacional de base. Dentro de um mesmo grupo, as

transferências e interferências mantêm-se “problemáticas” mas as estruturas são similares e facilitam, a priori, o reconhecimento das relações gramaticais e mesmo de alguma informação semântica e lexical partilhada, apesar dos componentes muito específicos que cada língua reserva. O conceito de “markedness” (Baker, 1997) é o fenómeno relacionado com essa especificidade das estruturas de uma língua. O conceito, originalmente desenvolvido no campo da fonologia e da fonética, refere-se aos princípios generalizados, não básicos, num determinado código linguístico e que são resistentes ao meio, ou seja, à influência dos outros códigos linguísticos que co-activam (Romaine, 1985) devido às características muito específicas existentes, ao nível fonológico, fonético, morfológico, sintáctico e mesmo semântico, no código alvo.

A transferência de conhecimentos supõe a noção de estágio (cognitivismo) que é fortemente encorajada pelos princípios do estruturalismo (na Psicologia) que consideram estruturas de conhecimentos que são relacionadas com novas informações a partir de deduções, analogias, induções, inferências, numa linha equilibrada de estádios que compõem o desenvolvimento. A transferência é mais frequente quando os conhecimentos são próximos (analogia e dedução), aqui remetendo para o conhecimento do tipo de código, com fonética mais ou menos correspondente. Podemos referir três tipos de transferências (Baker, 1997):

- 1) grau zero ou reprodução que corresponde à mera repetição;
- 2) transferência próxima que ocorre quando a situação de aprendizagem e o novo campo de aplicação pertencem a um mesmo contexto temático;
- 3) transferência distante que se refere aos conhecimentos iguais em dois domínios distintos. Este é o domínio mais complexo.

Depreendem-se daqui os “transferidores” (Baker, 1997) que são sujeitos que, com várias operações de planeamento, revisão, auto-correcção, aprendem mais depressa com os seus erros do que aqueles que fazem transferências aleatórias (Mendelsohn, citado por Baker 1997). Neste caso poderemos verificar que a noção de estrutura mental não está a ser, afinal, unicamente considerada na medida em que o tipo de operações enunciadas nas fases de transferência exigem que o sujeito aprenda a desenvolver generalizações (comportamentos novos) a partir da influência que sobre ele exercem os estímulos ambientais (numa relação dinâmica em que o sujeito também opera transformação no meio

e por ele é transformado) - condicionamento do repertório que determina estratégias adequadas de intervenção do ponto de vista cognitivo.

A par das teorias da Transferência, outra surgiu relacionada - a Interferência - que diz respeito às dificuldades ocorridas na transferência de conhecimentos. As diferenças fonológicas e fonéticas entre os códigos tornam mais propícias as condições de geração de erros (Radwanska-Williams & Yam, s.d.) aquando das operações de transferência de conhecimentos. Mesmo do ponto de vista semântico, em línguas que são da mesma família, há léxico que com identidade fonética muito próxima (transparência), nas duas línguas, apresenta, em cada língua, conceitos distintos. Deste modo é comum que nos primeiros contactos com a nova língua, se verifiquem distorções (termo utilizado na teoria da Interferência para designar mais correctamente ‘erros’). A Análise contrastiva (AC) de Lado (1961) é reintroduzida nos anos 80 devido à sua pertinência no contexto pedagógico e advém do estruturalismo bloomfieldiano (descrição da estrutura das línguas de acordo com a percepção e produção nativas - o padrão), filosofia em que emerge o conceito inicial de transferência. A AC, teoria que propõe soluções para perceber e evitar os erros de interferência, foi um importante marco nos estudos da LE/L2 mas foi ultrapassada pela teoria da Análise de Erros que supera a ideia de única causa de erro atribuída pela AC: a não coincidência entre LM e LE/L2. Há erros que não são só de interferência assim como não são previsíveis, como por exemplo os erros intralinguais (devido à própria estrutura da língua alvo), sendo erros de desenvolvimento, aproximados dos que ocorrem na aquisição da LM (Chomsky, 1975) e que poderemos incluir no conceito de “bias lexical” (tendência para cometer erros fonológicos que deverão resultar em palavras reais alternativas e não em pseudopalavras). Autores (Baker, 1997) há que não consideram qualquer transferência que produza erros porque os produtos das línguas não se transferem, mas sim os seus processos: “o processo de construção criativa” (Dulay & Burt, 1977, citados por Baker, 1997). Para Corder (1967), o aprendente utiliza na aprendizagem da LE muitas das estratégias já utilizadas na aquisição da sua LM, e devido à especulação gerada pelo termo transferência, Corder cria outro alternativo: “mother tongue influence”. Considera que a transferência fonética é a que implica a reestruturação da LM. Não é só a LM que é fonte da transferência, mas também todas as línguas que o sujeito domina ou com as quais contacta a um nível ainda que limiar - empréstimo. Enfim, a transferência é a capacidade

de relacionar nova informação com esquemas e estruturas já existentes na memória do sujeito que aprende.

O modelo de controlo inibitório (Green, 1998) deve ser aqui relacionado com a temática da transferência e interferência. Este modelo apela à consciência dos mecanismos que em conjunto trabalham para atingir a performance esperada e são as exigências dessa ferramenta de controlo mental que determinam as diferenças de processamento. O conceito de “optionality” (possibilidade de opção) enquanto competência gramatical (não variação), deve ser aqui atendido na medida em que é uma fonte no desenvolvimento de competência em Língua Segunda, evidenciando o processo por fases numa linha diferentemente encontrada no âmbito da LM, sendo que no contexto da L2 existe uma fonte de “optionality”: a língua materna. É uma fonte que persiste em níveis de proficiência mesmo avançados, sempre residual. A existência de uma fonte de opção pressupõe a co-activação fonológica que revela a interactividade entre os códigos, aquando do seu processo de codificação. Os efeitos colaterais dessa activação resulta na recuperação simultânea de propriedades fonológicas de duas línguas, bem como na influência de propriedades fonológicas do código materno sobre o código da L2. Aqui será oportuno evocar o modelo BIA (bilingual interaction activation) de Dijkstra, Grainger e Van Heuven (1999) que procura explicar a interacção entre sistemas linguísticos mentais no momento de descodificação verbal, sendo que o reconhecimento de um determinado input ortográfico ou fonético pode ter obstáculos competitivos como é o exemplo de palavras homógrafas. A decisão sobre os códigos no acto de compreensão e locução não é selectiva, ou seja, os sistemas interagem independentemente do controlo do sujeito, contudo pode variar a sua influência e activação, sendo essa decisão também imune à instrução (Dijkstra et al.). O efeito de interacção linguística no domínio semântico e no lexical funciona de forma similar, sendo que se acompanham paralelamente. As palavras cognatas e abstractas exigem processamento mais moroso pois a transferência de informação está em decurso sendo que o overlap facilita o reconhecimento da mensagem. As palavras de um só sentido, sem ambiguidade, facilitam igualmente a compreensão.

No contexto da interacção dos dois sistemas linguísticos que se encontram como opções para o aprendente, Selinker, Swain e Dumas (1975) desenvolvem a teoria explicativa “Interlíngua”, com o objectivo de abordar adequadamente uma fase de gramática emergente, definida por estádios intermédios de aquisição. O sistema de

interlândia contém elementos de ambas as fontes em contacto (LM e L2) e refere-se (White, 1989) à competência verbal de aprendentes e falantes de uma L2, que se encontram no intervalo de aprendizagem exibindo uma competência não equivalente à nativa (non native-like, termo igualmente introduzido pelo autor). A diferença fundamental entre a competência verbal dos nativos e dos sujeitos não nativos reside na consciência e identificação de gramaticalidade e ambiguidade que os primeiros dominam. Estas noções de gramaticalidade e ambiguidade no discurso são princípios universais e que comprovam as diferenças de acesso à Gramática Universal, entre monolíngues e aprendentes de segunda língua. A interlândia é condicionada pela Gramática Universal (White) pela dificuldade que o sujeito revela na consciência das diferenças entre as línguas, o que gera problemas de compreensão gramatical. Contudo, o problema mais fortemente apontado (White) reside no facto das generalizações que os indivíduos efectivamente não resultarem dos princípios contidos nessa gramática mental, mas advêm da fonte LM. A questão fundamental relacionada com a G.U. e com o conceito de LAD que lhe está associado apresenta-se desta forma: os aprendentes de L2 têm o LAD disponível, não disponível ou parcialmente disponível? Desta pergunta decorre a mesma em relação ao acesso à G.U. – acesso é total, inexistente (perdido), ou parcialmente existente? Assim no estudo realizado por White, de facto, constatou-se que o processo de desenvolvimento de L2 é “in UG-constrained” (White, p. 40), pois “parameters of UG can be reset (...) and that language grammars are subject to principles of UG (in this case island constraints)” (p. 50). Assim, os indivíduos julgam com gramaticalidade e univocidade face a enunciados da L2, sem que esses julgamentos tenham base em parâmetros da L1, mas, por outro lado, em premissas atribuídas à U.G (conferindo o acesso do LAD, portanto, disponível na fase adulta e não só na infância).

Relacionado com a teoria da Interlândia, o estado permanente “non-native like” (non-target-like) na Língua Segunda remete para o já referido fenómeno de “fossilização” (ver secções 4.1. e 4.2.3.). É assim considerado em duas perspectivas: enquanto processo, é um mecanismo cognitivo assumido como uma estrutura psicológica não efectivamente definida (Romaine, 1985) e próximo da noção teórica da Interlândia já referida, ou seja, uma forma desviante da língua-alvo; enquanto produto, muitas vezes é julgado como um estado adquirido e finalizado, porque a fossilização de estruturas mentais revela-se permanente, contudo, não vitalícia conquanto que determinadas estruturas linguísticas

podem ser fossilizadas num domínio específico do código, porém outras estruturas continuam a desenvolver-se. Essencialmente a fossilização enquanto processo (Romaine) é explicativa, e enquanto produto é descritiva, referindo-se ao “end-state” permanente de aprendizagem de uma língua que se encontra em determinado ponto do curso de desenvolvimento. Na verdade, a fossilização pode referir-se aos dois estados e ser uma explicação de um fenómeno ou ser o próprio fenómeno a dever ser explicado (*explanans*: explicando; ou *explanandum*: deve ser explicado, Romaine, p. 518) que actua independentemente da idade, daí ser predominantemente encarado como um processo e não tacitamente como produto. As causas da fossilização são diversas (falta de feedback negativo acerca dos erros; não acesso a componentes da Gramática Universal; transferências/interferências; variáveis psicossociais; tipos de processamento; automatismo de formas e regras incorrectamente interiorizadas; não consciência das discrepâncias verificadas entre input e output; constrangimentos maturacionais; idade; input não gramatical) e podem ser identificadas com as comumente atribuídas à dificuldades de aprender com mestria uma segunda língua. A perda do poder de aquisição, no sentido já anteriormente aqui explanado, é algo que não depende necessariamente da idade ou do sistema linguístico a ser adquirido, mas devido às diferenças específicas dos indivíduos, sendo que a fossilização deverá ser percebida como um fenómeno da e na aprendizagem relacionado com a idade se este factor for associado particularmente aos sujeitos adultos em início de aprendizagem de uma nova língua.

Por outro lado, a fossilização tem sido discutida como sendo estabilização, em termos de adequação conceptual, sobretudo quando se entende como produto final, se realmente se poderá conceber como produto, na medida em que o suporte empírico se revela pouco válido para tornar evidente essa inferência. De facto a estabilização, segundo Romaine, oferece menos controvérsia conceptual na medida em que erradica a problemática da permanência da cessação, sendo ainda mais explicativa e mais sustentada pela investigação. Há três estruturas mais susceptíveis de serem afectadas por este processo de estabilização/fossilização e que são aqui citadas: categorias funcionais como os artigos, preposições e a marca de género. A estabilização de estruturas está relacionada com aprendizagens pontuais que reforçam conexões e estas, por sua vez, estipulam padrões comportamentais.

No seio do cognitivismo, com fundamentos ainda de raiz comportamentalista, importa abordar brevemente o modelo de conexionismo de MacWhinney (2001; MacWhinney & Chang, 1995; MacWhinney & Leinbach, 1990; Ping L. & MacWhinney, 1996), que se tem assumido como uma fonte de explicação de fenómenos de transferência (Zimmer, s.d.) no âmbito do processo de aprendizagem de segunda língua. Este modelo já foi introduzido anteriormente (p. 178) a propósito da “entrenchment hypothesis” na tentativa de explicação do declínio do período sensível para a aquisição de linguagem, justificando a instauração de estruturas fossilizadas, retomando assim conceitos tais como fossilização, automatização, aprendizagem implícita e explícita (MacWhinney, 1997) e período sensível. O modelo conexionista prepondera a partir dos anos 80, sobrepondo-se às teorias inatistas, apresentando uma explicação do comportamento verbal (em L2) mais adequada, sem redução à teoria simbólica (sistema de regras formais impostas), “A modeler could take a few symbols, concatenate them into rules and, magically, the computer could conjure up a working model of mental processing” (MacWhinney & Chang, 1995, p. 34). A aprendizagem linguística depende do treino e análise de relações entre vastas coleções de unidades (frequência do corpus lexical) e gera conhecimento de padrões comuns e deduções naturais ao nível de informações de género, número, radical da palavra, semântica.

O modelo teórico do conexionismo insere-se num campo distinto dos “modelos influenciados pela lingüística chomskiana, [em que] o conhecimento linguístico é concebido como redes neurais” (“Modelo Conexionista”, s.d., p. 12) e não cogita a linguagem como uma faculdade inata, além de que “ não separa a linguagem dos outros tipos de cognição, como o que envolve a visão, por exemplo”, (“Modelo Conexionista”, p. 1), o que constitui um outro parâmetro contrariamente defendido pelos modelos de Chomsky, em que competência linguística é diferente de competência cognitiva (Gynan, s.d.). Por outro lado, apresenta similaridade de princípios na sua lógica teórica com o behaviorismo radical na medida em que entende a função da linguagem com base num processamento que relaciona todos os tipos de cognição, numa perspectiva computacional (análise do input, processamento e output, ver “Modelo Conexionista”), relacionando o conhecimento do sujeito com a sua própria experiência no meio em que opera. O meio providencia-lhe conhecimento lacunar (“poverty of stimulus”, Christiansen, Allen & Seidenberg, 1998, p. 260) sobre o qual o sujeito age, transformando em conhecimento

válido e reconhecendo as similares ocorrências de input. A aprendizagem assume-se como consequência de conexões repetidas da rede neuronal e sujeita a mudança de padrões dessas conexões, “there is no neural mechanism that can assign an absolute “address” to a particular neuron (...). Unlike the computer, the brain has no general scheme for register assignment, data pathing, or memory addressing” (MacWhinney & Chang, 1995, p. 34). Quando o contexto é novo como o caso de decodificação no contexto de língua estrangeira, as conexões tornam-se menos operantes, a competição instala-se entre as estruturas dos dois códigos, e o automatismo de funções anteriormente adquiridas assume-se um obstáculo. Este obstáculo e o tipo de conexões estabelecidas ao nível neuronal prendem-se com a existência de períodos sensíveis de aquisição, biológicos e afetivos, em que o sujeito aprendente se encontra.

4.2.3. A hipótese de período sensível na aquisição de linguagem: o factor idade e a maturação cognitiva.

“That children are more efficient second language learners than adults was given its first scientific formulation by Penfield and Roberts (1959).”

(Hyltenstam & Abrahamsson, 2003, p. 539)

Além do saber linguístico anterior, outros factores se apresentam, de forma estritamente associada, como importantes variáveis explicativas do processo de aquisição de linguagem segunda. A idade é um factor, que deve ser encarado como mais um aspecto do próprio “ambiente” em que o sujeito opera, mas que tem sido o mais amplamente investigado nesta área. Por outro lado, a idade encontra-se extremamente relacionada com outros factores como a maturação e desenvolvimento cognitivo.

Quanto mais cedo se aprende a L2, mais provável se torna que a competência evolua como a de um falante nativo – “native-like competence”. Os adultos têm a vantagem no maior domínio de operações formais e abstractas, contudo têm maior insucesso na pronúncia e fluência - afastamento mimético da língua alvo -, em relação às crianças. A criança revela um maior poder de selecção, derivado, provavelmente, de uma maior capacidade de generalizar a partir de um comportamento aprendido, gerando um novo e adequado ao contexto. Contudo, concordamos com Ausubel et al. (s.d.) quando

alerta para o facto da mestria da criança ser favorecida, em relação ao adulto, por condições que são realmente distintas para a promoção linguística. A criança, na escola, em casa e com os pares, é mais estimulada a adquirir linguagem porque essa é a tarefa principal na infância e porque a atenção é completamente dirigida para esse campo. Depois da infância, naturalmente o percurso acelera, há mais tarefas em concomitância e mais necessidade de dividir empenho e atenção. Tudo isto altera motivação e cognição, de forma quase natural.

Os sujeitos percebem que há uma sistematicidade na língua enquanto código, logo preparam estratégias e desenvolvem operações lógicas que geram erros que, por sua vez, devem ser caracterizados como sintomas de uma crise natural de crescimento em Língua. Os estádios de desenvolvimento de linguagem evoluem no sentido de aperfeiçoamento e regularização das regras de Língua, contemplando a estabilização também das estruturas irregulares. Considerando o desenvolvimento normativo de linguagem, o ser humano ao longo do primeiro ano de vida já inicia a distinção fonológica dentro do(s) código(s) a que está exposto, depois, pelo segundo ano de idade, revela-se o crescimento vocabular e, no terceiro ano, o conhecimento da complexidade de estruturas sintáticas e dos morfemas funcionais toma lugar, prolongando-se até aos cinco e seis anos de idade. A criança entrará na escola já com um repertório básico (no sentido de repertório e não de vocabulário, ver secção 4.2.1.) que a prepara para continuar a aperfeiçoar conhecimentos. Este sequenciamento regular é prova de que o desenvolvimento da linguagem é inevitável, quando não ocorrem distúrbios de variada ordem, os quais são sempre explicados pela perturbação (ou privação) da acção de um ou mais elementos do meio em que o sujeito se comporta e faz comportar.

O factor idade é sempre considerado com supremacia face aos outros factores no conjunto “ambiente”, na maior parte dos estudos, evidenciando as crianças como os verdadeiros adquiridores experts na aquisição de L2, condenando os adultos ao fracasso (Krashen, Long & Scarcella, 1979; Singleton, 1989; 2001, citados por Doughty & Long, 2003). As diferenças da idade reflectem-se na situação de aprendizagem e não tanto na capacidade para aprender, sendo que o *input* é determinante para explicar o desnível comumente atribuído à proficiência de crianças e adultos. Por outro lado, o tipo e quantidade de informação acústica que os sujeitos necessitam pode variar: “It appears that adults performance in a L2 will improve measurably over time, but only if they receive a

substantial amount of native speaker input” (Flege & Liu, 2001, p. 527). A investigação tem vindo a considerar a relação de rapidez com mestria na aquisição, sendo que os adultos também podem atingir a mestria nativa, ainda que noutra ritmo e não em todos os níveis do código alvo, sendo que, no entanto, apresentam boa competência e recuperação ao nível da morfologia e sintaxe (Hylstenstam & Abrahamsson, 2003). Deste modo a idade enquanto factor e componente de um vasto conjunto, terá de ser explorada noutra perspectiva, considerando que factos científicos poderão ter deixado de os ser enquanto premissas clássicas de investigação nesta área: o período crítico.

A pressuposição de que as crianças são mais eficientes na aprendizagem do que os mais velhos relaciona-se com a existência dos períodos críticos (*readiness*) para determinadas aquisições e competências que se “espalham” (“spreading”) em certas fases do desenvolvimento humano. Os conceitos até aqui abordados estão profundamente relacionados com a noção de “período crítico”, primeiramente introduzido por Penfield e Roberts (1959), considerando a idade de nove anos como limite no período crítico. Alertamos para o facto do conceito “período crítico” diferir, quanto ao significado, de acordo com o contexto a que se aplica. Assim período crítico pode referir-se a (1) um tempo particularmente susceptível à ocorrência de acidente cortical ou (2) ao tempo em que o sujeito se encontra num “restricted period in which recovery or a flexible response occurs” (Uylings, 2006, p. 60). O desenvolvimento cortical no período pré-natal influenciará, naturalmente, as estruturas mentais que determinam o período sensível, na medida em que têm de estar responsivas face ao estímulo ambiental, e que é importante sobretudo na aquisição de primeira e segunda linguagem. O facto dos sujeitos discriminarem, após o nascimento, sons nativos de sons não nativos revela a influência da própria exposição à fonética do meio ambiente, mesmo antes do nascimento. As características inatas que garantem o mecanismo humano de aquisição e desenvolvimento da linguagem prendem-se com esse aspecto da experiência fonética durante o período de gestação. O ser humano não aprende a decodificar, pelo menos a reagir face aos contrastes fonéticos, apenas após o nascimento (Mueller, s.d.), é um processo que já foi iniciado no ventre materno.

A plasticidade é crucial enquanto factor explicativo no âmbito dos modelos teóricos na área da aquisição de linguagem. Lenneberg argumenta a hipótese do período

crítico com base no período de plasticidade, encontrando-se este intimamente relacionado com a lateralização de funções,

claimed that during this period of heightened ‘plasticity’, the human brain becomes lateralized. He [Lenneberg] argued that puberty represents a biological change associated with the firm localization of language processing abilities in the left hemisphere (LH). After puberty, the ability for self-organization and adjustment to the physiological demands of verbal behaviour quickly declines. The brain behaves as if it acquired by that time, except for articulation, usually remain deficient for life. (Lenneberg, p. 158).

Há, efectivamente, grupos especiais de neurónios para funções particulares intervenientes em aprendizagens, que quando lesados podem ser “recompensados” por outros (áreas vizinhas). A plasticidade é mais comum em crianças muito jovens o que se relaciona com a lateralização de funções da linguagem que ainda não se concretizou ao nível de áreas do hemisfério esquerdo (considerando este o hemisfério onde encontramos a área dominante para o processamento de linguagem), considerado dominante para a linguagem. Até se efectivar a especialização de funções, o cérebro da criança mantém-se “plástico”, ou seja, várias áreas dos dois hemisférios concorrem para as mesmas funções. Dois aspectos se insurgem quando se aborda a causa mais legítima da lateralização cognitiva (Castro-Caldas, 2000): o processo cognitivo e seu suporte biológico ou a informação adquirida que “condiciona a região do cérebro mais adequada para com ela lidar” (p. 28). De facto, com o contributo empírico se verificou que as competências dos indivíduos e informação adquirida influenciam realmente a activação de determinadas áreas cerebrais, sendo diferente entre os indivíduos de acordo com o seu grau de escolarização. Por outro lado comprova-se que as áreas cerebrais envolvidas na aquisição de competências literácitas são diferentes das que se encontram depois envolvidas nessa mesma aprendizagem, quando iniciada mais tardiamente. Deste modo, as suas estratégias cognitivas envolvidas na aprendizagem serão de facto comprometidas pela experiência prévia (informação adquirida) e pelo tempo em que a mesma se concretiza.

Este tipo de factos evoca a teoria da dominância cerebral, relacionada com o facto de áreas do hemisfério esquerdo (o “polígono” da linguagem que compreende áreas dos lobos frontal – área de Broca, temporal – área de Wernicke, e parietal, premissa teórica que se revela uma questão puramente controversa,) estarem visivelmente implicadas no processamento de linguagem verbal. Desenvolveu-se um determinado tipo de estudos (Almeida, 1991), nesta área, que incidiu fundamentalmente em grupos constituídos intencionalmente, por um lado, por analfabetos e, por outro lado, por alfabetizados, sendo que as áreas activadas por uns e outros se revelaram distintas, com proeminência para a verificação de maior actividade em áreas do hemisfério direito no caso dos analfabetos (não é referido se as amostras são de forma criteriosa dextros ou não, o que tem sérias implicações nas conclusões aferidas na medida em que a controvérsia da área dominante para a linguagem- partes do córtex do hemisfério esquerdo- se mantém evidente na medida em que sugere a limitação dessa área de dominância apenas para os sujeitos dextros). Por exemplo, em tarefas (identificação dos fonemas iniciais de palavras) do teste de audição dicótica, realizado, aliás, por investigadores portugueses (Damásio, 2000; Castro-Caldas, 2000) notou-se que o input recebido no ouvido direito era mais bem recebido pelos alfabetizados, e a informação captada pelo ouvido esquerdo era mais compreendida pelos analfabetos. É curioso verificar que, considerando apenas o grupo alfabetizado, de forma normativa e generalizadora, a literatura discute como facto científico a evidência da acção inter-hemisférica promovida pelo avanço da idade, sendo que as crianças captam mais satisfatoriamente a informação auditiva no canal direito (a via directa, ligação com áreas do hemisfério esquerdo, “considerado” predominante para processamento de informação linguística), sendo que os adultos a percebem melhor no ouvido esquerdo, mas também com o direito, de forma, por vezes, mais ou menos equiparada. Assim, se a escolarização de facto é variável influenciadora, não o parece ser quando comparamos crianças e adolescentes/adultos, alfabetizados, sobretudo em situação de aquisição de novo código linguístico. Aqui de facto o aspecto biológico (plasticidade neuronal) é mais pertinente enquanto argumento e não a informação que o sujeito assimila e que lhe possa influenciar o processamento.

Os constrangimentos maturacionais, que aqui traduzem a relação causal entre mudanças biológicas no cérebro humano (desenvolvimento) e o potencial para a aquisição de linguagem, verificam-se em todas as espécies, em diferentes aprendizagens humanas e

envolvendo diferentes características neurológicas (Hylstenstam & Abrahamsson, 2003). Estes constrangimentos são precisamente o que Lenneberg (1967) apelidou de *critical period hypothesis*. No caso de intervenções cirúrgicas, é neste período que aquelas se tornam vantajosas na medida em que há maior possibilidade de envolvimento de outras áreas cerebrais e, assim, de recuperação rápida de funções interrompidas, o que se apelida de “Kennard principle”, comparável ao conceito de período crítico e que aponta precisamente para uma recuperação mais facilitada em caso de lesões que ocorrem no período pós-natal (Mueller, s.d.). A noção de período sensível não se aplica, portanto, apenas ao contexto de aquisição de linguagem segunda, na medida em que também há período de plasticidade no âmbito da aquisição da linguagem materna, sendo que a experiência pós-natal interfere predominantemente no processo e no seu sucesso. No caso de lesões em áreas do hemisfério esquerdo, implicadas no processamento de linguagem, no período infantil, no contexto de aquisição de um linguagem materna, o hemisfério direito oferece uma espécie de compensação de funções e “appears to be capable of sustaining normal language acquisition that Maio, however, be slower than in the average normal child” (Mueller, s.d., p. 15). Por outro lado, no contexto da aquisição da linguagem segunda, o envolvimento do hemisfério direito torna-se cada vez mais interveniente à medida que a idade avança no processamento de L2. Por exemplo, os exercícios tipicamente estruturalistas, como é o exemplo da identificação de pares mínimos, com algum nível de complexidade para o sujeito criança, não estimulam áreas do hemisfério esquerdo, mas mais proeminentemente do hemisfério direito. A aquisição da “língua natural” apela, no entanto, a operações típicas do hemisfério esquerdo. Esta questão dos hemisférios não está resolvida mas os estudos existentes apontam para a correlação positiva entre a idade do aprendente de L2 e a envolvimento progressiva do hemisfério direito (Lenneberg, 1967). A evocação de situações, como de acidentes corticais/lesões em áreas dominantes para a linguagem, comprovam como a função da linguagem é extremamente plástica, mais do que as funções motoras, sendo que o período crítico, ao nível da sua prosperidade na recuperação de lesões e do funcionamento do suposto mecanismo inato do ser humano, situa-se entre os dois anos de idade e o início da puberdade (Mueller). Por exemplo, o tipo de discriminação auditiva, determinada pela experiência no meio em que o ser humano opera, é crucial para o sequente desenvolvimento linguístico, sendo que as áreas cerebrais envolvidas se refinam como é o

caso da área de Broca: “originally involved in both tool use and word acquisition in unison with adjacent primary motor cortex, differentiates into two subareas, with only the inferior portion specializing in advanced language functions” (Mueller, p. 15).

Será mais correcto falarmos, no contexto da aquisição de linguagem, de período sensível ou de plasticidade (não crítico) asseverando a perspectiva biológica que justifica a sensibilidade do organismo para a função em causa (Bialystok & Miller, 1999). Aliás, a controvérsia da hipótese do período sensível é menos evidente quando se relaciona especificamente aquele com a realidade neuropsicológica (Mueller, s.d.). O período crítico ou sensível é de facto um timing “with those types of behavioral developments that have sudden onsets and offsets, result in all-or-nothing events, depend on instinct, are unlearned and irreversible, and for which environmental influences such as motivation do not play any role.” (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003, p. 556). Lenneberg considerou, para um esclarecimento conceptual, o ajustamento do termo ‘crítico’ para ‘sensível’ tendo em conta a perspectiva na qual deve ser compreendida a aquisição de linguagem, ou seja, numa abordagem menos rígida que torna legítima a aprendizagem de nova língua além da infância e adolescência (Marinova-Todd, Marshall & Snow, 2000). O período sensível, não propriamente crítico, torna-se um conceito que de forma menos limitativa considera a adaptação como um processo que não finaliza de forma abrupta e que pode estender-se além mesmo da puberdade. A dificuldade por vezes que se descobre na distinção dos dois fenómenos a que se referem leva ao uso dos termos muitas vezes incorrecto,

the concept of critical period, in other words, would represent a “comparatively well defined window of opportunity (Eubank & Gregg, 1999, p. 68), while a sensitive period would represent “a progressive inefficiency of the organism, or a gradually declining effectiveness of the peripheral input” (ibid.) after a certain time (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003, p. 556).

Por outro lado, dentro do conceito de período sensível há ainda duas versões a ter em conta para sua eventual aplicação: por um lado, a versão que considera o efeito da língua materna (exercise version), por outro lado, uma segunda versão que não o considera (“maturational state version”, Johnson & Newport, 1985, p.64, citados por Doughty &

Long, 2003, p.556). A segunda versão é a mais conhecida, sendo que o factor idade é o principal apontado, independentemente do exercício linguístico (uso). Na primeira versão a maturação é possível quando a capacidade de aprendizagem linguística não é exercitada na primeira infância, pela via da língua materna. Segundo Eubank e Gregg (1999, citado por Hyltenstam & Abrahamsson, 2003) “the neural architecture is already developped” (p. 78) quando a língua é adquirida no período sensível, contudo os casos menos normativos (aquisição tardia que compromete sérios problemas com o processo de desenvolvimento da linguagem) deparam-se com uma arquitectura menos organizada e não especificada, porque a aprendizagem não ocorreu no tempo devido e previsto.

É neste período que se revela favorável a aquisição de linguagem de perfil nativo, ou seja, de proficiência típica de um locutor nativo, a partir de um input natural e limitado. Hyltenstam (1984) conclui que os sujeitos com idades compreendidas entre os seis e sete anos de idade se encontram num período importante para se poder distinguir quem é “near-native” (próximo do padrão nativo) e “native-like” (de acordo com o padrão nativo). O período sensível enquanto conceito relaciona-se com a proficiência linguística e inclui, mas não se restringe, a competência gramatical. Assim há capacidades que só podem ser desenvolvidas em períodos próprios de desenvolvimento, devido ao potencial plástico provocado pelos circuitos neuronais especificamente envolvidos para desenvolver tais capacidades.

O aspecto maturativo está presente desde o nascimento, daí que é imprescindível considerar a correlação entre a idade de aquisição e a idade de exposição a uma língua (Stevens, 2006). Por outro lado, o factor psicossocial também se revela comprometedor desde o nascimento. Estes factores são concomitantes na acção de aprendizagem de linguagem e é precisamente pela análise do aspecto da maturação no âmbito da aquisição de linguagem que as teorias da hipótese do período crítico são postas em causa, devido aos desfasamentos evidenciados, daí que o offset desse período varie numa escala entre os seis e os quinze anos de idade. Têm de ser ajustados os próprios timings de cada factor, assumindo então que determinados componentes do “ambiente” do indivíduo são mais ou menos influentes em determinada faixa etária, para se poder descobrir um padrão de idade para delimitar o término.

Concordamos com Bialystok e Miller (1999) quando afirmam que,

if there is a critical period for second-language acquisition, then there is certainly a similar constraint for first language acquisition. It is logically impossible to restrict the time period for learning a second language without similarly constraining the primary language.” (p. 128).

Repare-se que uma criança, como há casos a que a literatura faz referência, que até à puberdade não esteve em contacto com o meio fonético (humano), logo não desenvolveu linguagem verbal e será muito mais difícil adquiri-la tendo passado o período fértil para se realizar essa aprendizagem, não mais no sentido de aquisição. As competências em aprendizagem apresentarão, em tal situação, sempre lacks de proficiência.

No âmbito da linguagem segunda é interessante observar que a questão do sotaque no discurso da criança e do adulto ou adolescente pode constituir a prova mais observável e mais consensual de que existe, de facto, o período sensível, sobretudo enquanto explicação da dificuldade de atingir a mestria nativa em L2. Segundo Flege (1999), o declínio na habilidade relacionada com a pronúncia não se deve a uma específica perda de capacidade para emitir discurso sem sotaque, contudo é mais dependente da forma como pronuncia na sua LM e da frequência com que o faz. À medida que a idade avança, de acordo com o momento em que o sujeito adquire L2, a pronúncia poderá revelar-se nativa ou com sotaque (Yeni-Komshian, Flege & Liu, 1997), assim como a pronúncia será menos bem conseguida, pois há uma correlação negativa entre idade de aquisição e pronúncia na L2, mesmo depois de ter sido atingido o bilinguismo (no sentido de sequencial). De acordo com a idade e experiência linguística há diferentes processamentos neurofisiológicos para a percepção fonológica e fonética (Jongman, Sereno, Raaijmakers & Lahiri, 1992; Sereno, McCall, Jongman, Dijkstra & Van Heuven, 2002; Sharma & Dorman, 2000;) e tal percepção torna-se muito mais complexa no contexto de L2 do que no de LM (Tsukada, 1999). Os aprendentes que estão no início da aquisição da L2 têm a percepção da L2 nos mesmos moldes da LM, ao nível fonológico, recorrendo ao padrão de compensação nativa para as duas línguas. Os aprendentes mais avançados no processo apresentam já dois sistemas separados para o processamento fonológico e que podem coexistir - flexibilidade (Darcy, PeperKamp & Dupoux (2007a;2007b).

A questão de delimitação da idade ideal de aquisição de linguagem impõe-se aqui de novo: o período sensível afinal começa e termina quando? A linguagem enquanto

prática operante, subentendendo a concretização de comportamentos verbais (vocal ou não, Skinner, 1978), começa a ser desenvolvida antes do nascimento, com a reacção face aos estímulos acústicos ambientais. Após o nascimento, evidencia-se uma fase de pré-linguagem (balbuciar, palreio e lalação), sendo que pelos seis meses de vida, começa a discriminar os sons nativos (Hohle, Bijeljac-Babic, Herold, Weissenborn & Nazzi, 2009; Sebastián-Gallés & Bosch, 2003; Jusczyk, 2002a). Contudo, assim sendo, é algo duvidoso considerar tacitamente o início do período sensível apenas pelos dois anos de idade, conforme apontou Lenneberg (1967), tendo em conta que a criança, após o nascimento, já está sensível às formas fonéticas. A questão poderá ser esclarecida se nos decidirmos em considerar o período crítico associado não à aquisição geral de linguagem, mas ao acelerar desse processo, num sentido de optimização. Por outro lado esse mesmo período é diferente de acordo com os níveis de um código (fonologia, gramática e léxico), daí ser mais ponderada a consideração da existência de períodos múltiplos (Seliger, 1978, citado por Doughty & Long, 2003).

O maior problema consiste em determinar o offset, sendo necessário considerar a diferença entre términos de lateralização cognitiva (pelos cinco anos de idade já se encontra normalmente concretizada) e maturação cerebral, pois os ritmos desencontram-se, como recentes estudos vêm demonstrando. Com os estudos de Birdsong (2006), com uma vasta amostra de aprendentes de Língua Segunda, o declínio foi apontado para os 27 anos de idade, a julgar pelos resultados obtidos. Embora esta conclusão científica seja muito arrojada (o limite de idade entra em dissonância com estudos anteriores), na verdade, a partir de contributos de outras investigações (Gullberg & Indefrey, 2006) na área, conclui-se que a idade (efeitos de) e maturação não coincidem, assim, o período sensível termina anos depois do fim da maturação ter sido atingido. Segundo Krashen (1989) a partir dos cinco anos de idade os moldes da aprendizagem de línguas tornam-se mais rígidos, portanto, entrando no domínio formal, tendo terminado o período sensível. Isto explica-se pelo facto de que, na aquisição da primeira linguagem (a língua materna ou mais que essa língua), pelos cinco anos de idade o sujeito já apreendeu a gramática nuclear da língua e a sua complexidade básica. A partir de Lenneberg (1967), outros autores de que são exemplo Newport (s.d.; 1990; Newport, Bavelier & Neville, 2001), Long (1990 citado por Birdsong, 2006), Pinker (1994, citado por Birdsong, 2006), Scovel (1988, citado por Birdsong, 2006), Seliger (1978, citado por Birdsong, 2006), e Klein (1996), assinalaram que será a

partir da puberdade (11/12 anos) que o período crítico (*readiness*) tem a sua fase de decadência, na aprendizagem de línguas, tendo alcançado o seu auge pelos dois/três anos de idade. Há uma deterioração da capacidade de aprendizagem de línguas - plasticidade considerável na representação neurológica da linguagem - verificando-se a “descompensação” progressiva do hemisfério direito em relação ao esquerdo, na questão do desenvolvimento da língua e, supostamente, linguagem (Lenneberg, 1967, Bishop & Mogford, 2002). DeKeyser (2000) argumenta a necessidade de mecanismos de natureza implícita na aquisição de linguagem, sendo que o declinar do período sensível pode culminar com a separação entre o processamento linguístico e a cognição geral, bem como a implementação de mecanismos explícitos. Por outro lado Long e Seliger, anteriormente referidos, falam em “multiple critical period” (2006, p. 18) e Long (1990, citado por Bialystok & Miller, 1999) identifica quatro categorias como prova da relação entre idade e mudanças na aquisição de linguagem segunda: social, input, cognitiva e neurológica. Concordamos com Marinova-Todd et al. quando apresenta o problema de julgamento das observações do desempenho da criança e adulto como um de vários argumentos justificativos de ideias menos adequadas atribuídas para validar a existência de período sensível e, assim, a supremacia dos aprendentes mais jovens. De facto, nem sempre se aborda de forma justa e coerente a comparação da performance das diferentes faixas etárias, tornando o resultado de alguma forma pouco fiel à realidade, pois o tipo de avaliações realizadas contemplam muitas vezes a competência do sujeito apenas ao nível do seu desempenho em alguns aspectos que no seu conjunto se tornam extremamente redutores para explicação do comportamento verbal em L2. Têm de ser considerados, não só diferentes testes, assim como as diferentes variáveis passíveis de intervir como factores influentes.

Hyltenstam e Abrahamsson falam numa aprendizagem directa, ou seja, a que se encontra favorecida pelo período sensível, sendo que pelos nove anos de idade torna-se indirecta e analítica (coincidindo com a teoria de aprendizagem de Piaget (citado por Vygotsky, 2001), pois é nessa idade que se institui o estágio das operações formais), recorrendo a mais estratégias e envolvendo mais recursos e esforço na aprendizagem, não mais no sentido puramente implícito e incidental. Outros autores como Johnson e Newport (1989;1991) apontam o fim desse período para os sete anos de idade, considerando que até aí a Língua Segunda pode ser aprendida a um nível que é gramaticalmente indistinguível

do dos nativos (native-like), sendo que dos oito aos 10 anos torna-se já difícil dominar a gramática completamente (não contudo o léxico, embora a sua representação fonética possa estar comprometida), o que não significa que um adulto não possa aprender a gramática de uma língua estrangeira ou segunda, contudo não o fará em termos de aquisição e que lhe proporcione a competência de um nativo. Ao nível semântico, no entanto, não há período sensível para a sua aquisição, é um processo que pode ser desenvolvido em qualquer idade (Neville & Bavelier, 1998; Stowe, 2006): “Critical period effects thus appear to focus on the formal properties of language (phonology, morphology, and syntax) and not the processing of meaning” (Newport, s.d., p. 738).

O tipo e densidade das aprendizagens influenciam a forma e alteração ao nível neurobiológico (Uylings, 2006) e não só vice-versa. Aliás duas questões se colocam aqui: a aquisição de Língua Segunda provoca alterações na estrutura cerebral ou há estruturas neuronais que facilitam a aprendizagem da linguagem verbal em L2? Kees de Bot (2006) estuda esta questão, com as contribuições de investigações anteriores neste domínio, constatando que, ocorrendo o pico metabólico pelos dois/três anos de idade (Lenneberg apontou esta idade para o início evidente do período crítico), a remoção das sinapses é um processo natural que se vai instalando e estabiliza após a puberdade. Assim conclui-se que o domínio de várias línguas não aumenta estruturas, apenas o monolinguismo é que as enfraquece, como consequência natural biológica. Por outro lado, a estrutura neuronal do bilingue precoce é diferente da do bilingue tardio, ou seja, que tenha iniciado tardiamente (sobretudo após o início da puberdade) a sua aprendizagem de L2. Verifica-se maior overlap no caso de bilingues precoces (situação de bilinguismo simultâneo), pois, do ponto de vista neurológico, as áreas activadas são menos díspares para as duas línguas, enquanto fontes de recuperação de informação, sendo que a activação por parte de um locutor bilingue tardio é diferente e implica mais diversidade nas áreas recuperadas para processamento linguístico. Os bilingues revelam maior facilidade para a produção, compreensão e leitura de frases, sendo que o bilinguismo tem-se revelado uma interessante fonte de análise de como o léxico se organiza nas respectivas áreas dos dois hemisférios.

A questão do período crítico tem de ser explicada, reiterando, à luz da neurobiologia para se perceber que, para a sua existência, é necessária uma rede estrutural cerebral: “cerebral plasticity is the ability of neurons to make new connections, and varied connections depending on the stimulus” (Eubank & Gregg, 1999, citados por Hyltenstam &

Abrahamsson, 2003, p. 561). Esta conexão constitui a base neurológica para a aprendizagem, não só linguística. A fisiologia cerebral correlaciona-se com a capacidade do potencial de acção neuronal para efectivar ligações novas e formar assim redes transmissoras de informação em maior abundância. A este nível, temos ainda de referir o processo de mielinização dos neurónios corticais, sendo que também esse processo tem o seu período crítico, aliás múltiplos períodos pois desenvolve-se em diferentes idades para diferentes áreas cerebrais: “Around puberty, all cortical areas, except perhaps the higher-order association cortices, have reached their full level of myelination” (Pulvermüller & Schumann, 1994, citados por Hylstenstam & Abrahamsson, 2003, p.562). A maturação cerebral é muitas vezes erroneamente associada ao processo de mielinização, contudo antes deste processo se efectivar em determinada área cortical, já foram estabelecidas redes neuronais, entre áreas vizinhas que assumem grande poder de funcionamento em determinada região neuronal ⁸ (Hylstenstam & Abrahamsson, 2003). Estas diferenças nas áreas e seus sistemas de ligações corticais explicam o processamento de aprendizagem de sequenciamento de fonemas, sílabas e palavras, ou seja, a aquisição dos sistemas fonológico, morfológico e sintáctico. A maturação ao nível do chamado sistema-B⁸ difere de outro sistema (A-system⁹) e este último é o que surte maior efeito na aquisição da semântica, pragmática e vocabulário, devido à sua maior abrangência cortical (ou seja contempla maior número de áreas do córtex cerebral). Outro aspecto a considerar é a vulnerabilidade de determinados objectos de aquisição como é o caso da gramática e sintaxe que são mais comprometidos pelas mudanças biológicas, o mesmo não sendo tão evidente com a semântica e léxico.

Cada sistema apresenta funções definidas e que se prendem com os perfis das suas redes neuronais. Com a mielinização, os sinais eléctricos podem ser conduzidos mais eficientemente através e entre áreas. De considerar na perspectiva biológica que sustenta a teoria do período sensível as diferenças metabólicas que ocorrem em diferentes faixas etárias, bem como a dimensão do corpo caloso e, obviamente, a lateralização, estes últimos também associados à variação da idade. Aproximando-se o final do período sensível,

⁸ Nessa área encontramos um sistema de conexões corticais (apelidado de B-system, ver Hylstenstam & Abrahamsson, 2003) entre neurónios com dendrites e axónios muito específicos.

variando de indivíduo para indivíduo, há redução nessas conexões entre estruturas nervosas: “biological clock of the brain” (Hylstenstam & Abrahamsson, 2003, p. 537). Este tipo de condicionantes permite perceber que há aquisições que têm de ocorrer no seu tempo com um adequado estímulo do meio, que activa as estruturas celulares cerebrais. O facto da maior activação cerebral geral se verificar (picos metabólicos) entre os quatro e nove anos de idade (além do pico forte que se regista pelos dois/três anos de idade), contribui para justificar a plasticidade na aquisição de línguas, bem como noutras aprendizagens que se desenvolvem neste período temporal e que constituem alicerces de futuras aquisições e aprendizagens.

Diferentes cérebros activam diferentes áreas quando estão a operar em diferentes línguas, assim como também diferentes indivíduos operam numa mesma Língua Segunda e activam distintas áreas cerebrais. Com os estudos desenvolvidos com base no recurso às técnicas de neuroimagem, constata-se que quanto mais tarde os sujeitos aprenderem uma L2, mais distintas serão as áreas cerebrais implicadas, relativamente às áreas activadas em processamento da L1 (Gullberg & Indefrey, 2006; Kim, Relkin, Lee & Hirsh, 1997; Pallier, Dehaene Leblan, Argenti Dupoux & Mehler, 2003). O domínio de mais do que uma língua implica que o sujeito seja mais cuidadoso na selecção de informação quando a processa para decodificar e codificar, sendo que áreas dos dois lobos frontais encontram-se, neste sujeitos, destacadamente mais envolvidas (Gullberg & Indefrey, 2006). Os indivíduos ficam preparados para a inibição de activação incorrecta e desenvolvem mecanismos de controlo que ajudam a equilibrar o SLI (sistema linguístico individual) e conciliar processos de memória na inibição de uma ou outra língua (Levy, McVeigh, Marful & Anderson, 2007). Ocorre a natural adaptação dos mecanismos de processamento às necessidades do ambiente linguístico e não linguístico. Contudo, não é fácil discriminar os mecanismos que diferentemente são recursos para monolíngues e bilingues. A selecção que o sujeito revela pauta-se pela filtragem de informação relevante, ignorando a distractiva e incorrecta. Estes processos de inibição e/ou evitamento são mais notórios na decisão lexical em Língua Materna - áreas fronto-centrais (localização cerebral). A activação geral é mais fortemente evidenciada no caso de não coincidência de léxico (exemplo das palavras cognatas e não cognatas, ver glossário, anexo 7). O “language

⁹ Nessa área encontramos um sistema com dendrites apicais e axónios que atingem outras áreas afastadas do corpo celular. Para os conceitos de “dendrite” (apicais e basais), “axónio” e “corpo celular”, consultar o glossário.

schema” necessita de ser mantido, apesar das alterações que se apresentam, sendo que a inibição/excitação são modos de regulação.

No entanto, autores há como Bialystok e Miller (1999) que são muito cautelosos ao considerar a existência de um período crítico na aquisição de L2. Os autores reflectem sobre a questão que, segundo eles, parece universal, “children are biologically prepared to learn languages but adults are not... find a relationship between language competence and the age of acquisition for that language...regarding the presence of a critical period in second-language acquisition must be conservative” (pp.127,128). De facto os autores referem que são necessárias três evidências do período crítico: a diminuição da proficiência a partir da puberdade, a influência da Língua Materna na aquisição de L2 (com preponderância da influência nos sujeitos mais velhos) e mestria nativa (“native-like competence/attainment”), e testam estes factores num estudo com falantes de chinês e espanhol como línguas maternas (dois grupos distintos) não observando as três concretizações que justificam a existência de período crítico, portanto, segundo os investigadores, “we see no reason to reject the null hypothesis that there is no critical period in the acquisition of a second language” (Bialystok & Miller, 1999, p. 144). Por outro lado, outros autores como Patkowsky (1990), Newport (1990; s.d.), Neville e Bavelier (1998) e Pallier, Dehaene, LeBihan, Argenti e Meheler (2003), além dos já anteriormente referidos, reforçam que é suficientemente evidente a existência de um período crítico, que nos permite explicar como a idade é determinante na proficiência em Língua Segunda: “several studies have established that the age of acquisition of a first or a second language is a major determinant of ultimate proficiency “ (Pallier et al. p.1). Aliás estes últimos autores falam da hipótese de cristalização, em que “the later a second language is learned, the more the cortical representations of the second and the first languages will differ” (Pallier et al., p.2). Interessante verificar como quando os sujeitos deixam de falar, na infância, a sua Língua Materna, para dar uso exclusivo à L2, esta sobrepõe-se à LM, em termos de activação de estrutura neurocortical, contudo, a substituição nunca é completamente efectuada. Através de estudo empírico, com neuroimagem, de Pallier et al., de facto, os indivíduos que, com menos de oito anos de idade adoptaram apenas a L2, anulando a Língua Materna no uso diário ou mesmo específico, e confrontados, em adultos, com produções de outrem com comum Língua materna, não activaram significativamente qualquer área cerebral face ao estímulo dado na

sua LM. Houve substituição da LM pela L2, ao nível de processamento e estratégias implicadas, embora essa substituição possa não ser total. Este estudo revelou que a perda de plasticidade começa antes mesmo da puberdade, a idade *terminus* que Lenneberg (1967) estipulou, pois estes indivíduos com menos de oito anos revelaram que a cristalização é gradual e começou consideravelmente antes dos 12 anos, tendo em conta que não recordam a Língua Materna que foi antes naturalmente aprendida. Não há uma estabilização abrupta, mas gradual e que se instala de acordo com o perfil neurobiológico e ambiental do ser humano. Sugerimos que o maior problema na discussão da tese da possibilidade e delimitação de um período sensível consista na determinação dos factores que o condicionam. De facto, a idade é sempre considerada como o critério de diferenciação, sendo que, no entanto, essa variável actua como tal porque se relaciona com outros factores tais como género, cultura, educação formal, tipo de exposição, tipo de língua e uma série de aspectos de ordem interna (os eventos privados referidos na secção 4.2.1.). Todos estes elementos proporcionam um conjunto de estímulos variados que o sujeito aprende a discriminar, logo a gerar comportamentos que se enquadram num determinado período que pode ser o “sensível” ou de “plasticidade”. Esses comportamentos quando revelam um resultado de aquisição natural possivelmente são condicionados por relações de consonância entre tais factores supracitados, não havendo interferência dos efeitos de algum deles que comprometa a aprendizagem do comportamento verbal em L2. Essa interferência não poderá ser visualizada como negativa, na medida em que as limitações (mesmo ao nível de estruturas mentais) que tais variáveis podem oferecer definem contextos diferentes e peculiares, logo não negativos. Saber a influência que os factores exercem permite explicar um contexto, logo prever o resultado, ou seja, prever as dificuldades que o sujeito poderá encontrar no seu percurso de nova aprendizagem linguística.

O declínio do período sensível caracteriza-se, com o avanço da idade e de acordo com a peculiaridade da influência das outras variáveis, pela diminuição de ritmos de processamento, ocorrência de déficits de memória e na atenção dirigida para material relevante - atenção focada. Ritmo de processamento, atenção, memória de trabalho (curto prazo), memória declarativa e de procedimentos, são capacidades envolvidas em diferentes etapas de aquisição da L2 que são afectadas e declinam. Estas alterações são mais visíveis (considerando, portanto, o desfavorecimento causado pelo enfraquecimento do período

favorável) em contexto de Língua Segunda do que no de Língua Materna, dado o nível de automaticidade que diminui drasticamente num adulto em relação a uma criança. No que respeita à memória de procedimentos, o seu declínio reflecte-se na dificuldade que os adultos revelam com a aprendizagem da gramática; as formas complexas e regras gramaticais tornam-se mais difíceis de assimilar, sendo que a memória declarativa está a actuar (compensação) em vez da procedimental, logo gera-se disfunção (Sanz, 2005). Além destes factores de ordem do sistema nervoso central, outros de cariz periférico estão envolvidos, pois há alterações no ouvido e no aparelho fonador. Note-se que a capacidade de audição perde acuidade com a idade, o que limita a percepção e discriminação de estímulos sonoros no adulto face ao sistema fonético que está a aprender e é natural que isto se repercuta em limitações ao nível de uma consciência fonológica correcta. Também o controlo dos articuladores declina com a idade, pois a coordenação motora fina é apanágio, neste caso, dos mais novos. Note-se que o vocabulário (o assimilar de léxico) apresenta-se como uma faculdade “vitalícia” o que exige reserva mnemónica, sendo que as capacidades relacionadas com pronúncia, prosódia e morfologia são as que mais se deterioram.

O sujeito adulto exhibe, normalmente, melhor performance na morfologia e sintaxe do que o sujeito criança, sendo que este último, por sua vez, revela maior destreza na fonologia. Alguma incongruência aqui se gera, na medida em que se comprova que esses mesmos níveis dos códigos linguísticos (sobretudo no caso dos adultos) são os mais vulneráveis às alterações biológicas e maturativas cerebrais (Weber & Neville, 1999, citado por Hylstenstam & Abrahamsson, 2003). Por outro lado, gera-se conflito com outros resultados discutidos por autores que sugerem que a gramática nuclear pode estar adquirida bem antes da puberdade se aproximar. Em compensação sugerimos que os adultos usufruam das suas capacidades abstractas (de generalização) para esse tipo de aprendizagem gramatical. Krashen, Long e Sarcella (1979) sugerem que os adultos, de facto, adquirem mais rapidamente a morfologia e a sintaxe do que as crianças, mas estas têm níveis de proficiência (oral e, especificamente, ao nível fonológico, concretamente ao nível fonético na medida em que o perfil fonético nativo é a principal evidência dos infantes) mais altos (native-like competence), ou seja, em termos finais de aprendizagem as crianças obtêm maior sucesso.

Retomando a questão do acesso à G.U. (White, 1989), os adultos diferem das crianças no acesso ao LAD (language acquisition device), especificado nessa mesma gramática inata, sendo que os aprendentes adultos recorrem às estratégias de resolução de problemas que possuem como fonte de informação, na medida em que o acesso à G.U é mais limitado, mas, contudo, disponível. O declinar cognitivo gradual e constante relacionado com esse acesso, em qualquer aprendizagem, constituiu a hipótese do modelo de Bley-Vroman (1989, citado por Hyltenstam & Abrahamsson, 2003), e asseverando esta questão já abordada anteriormente, para explicar a diferença de processamento e de oportunidade entre distintas classes etárias. Por outro lado, Félix (1985, citado por Hyltenstam & Abrahamsson, 2003) teoriza a hipótese de competição na qual os princípios (os universais linguísticos, Chomsky, 1975) da Gramática Universal, entendida, portanto, como um mecanismo inato, não têm uma limitação tão evidente no seu acesso. Permanecendo presente, ainda que com um poder menos predominante, e o LAD passa, assim, a competir apenas com os mecanismos gerais de resolução de problemas, atingidos com o avanço da idade e dependendo de outras variáveis (tipo de língua materna e tipo de língua segunda). O acesso mais pleno à G.U. de que usufruem as crianças, permite-lhes analisar de forma implicitamente vantajosa os elementos linguísticos, sem os entenderem como “complex chunks”, descontextualizados e de difícil compreensão, porque separados de um input explícito. Naturalmente este acesso ao LAD, de que os autores teorizam, está sempre condicionado pelos outros componentes ambientais que, no decurso da vida, vão assumindo diferentes proporções de influência nas condições de aprendizagem de linguagem e de comportamento verbal.

Não será correcto falar de “perda” de capacidade, mas de “atenuação” (Lenneberg, 1967, Bishop & Mogford, 2002; Vihman, 1996) que é activada plenamente durante o período de plasticidade. As crianças estão mais atentas aos detalhes fonéticos, mas não aos que são pouco relevantes para a significação de uma sequência de sons. Verifica-se mesmo interferência da exposição face à Língua Materna (as estruturas solidificam) no que respeita à discriminação de sons em segmentos fonéticos estrangeiros, pois a experiência com a Língua Materna ou com outras línguas pode gerar mecanismos inibitórios auditivos e a discriminação fica comprometida, sendo que, nos primeiros anos de vida, tal modificação (ontogénica) ainda não teve oportunidade de se efectivar e o poder de percepção é mais aguçado. Não é, todavia, perdida a capacidade neurosensorial, apenas são

modificadas as estratégias de processamento a esse nível (Werker & Tees, 1984). Num estudo de Werker, Gilbert, Humphrey e Tees (1981), verificou-se que, mesmo sendo os sujeitos apenas mais velhos uns meses do que outros da mesma amostra, já era notória a menor capacidade de discriminação de sons não nativos. Acredita-se que (Best, McRoberts, Sithole, 1988) os adultos tendem, quando possível, a filtrar os sons não familiares no sistema fonológico da sua Língua Materna. Assim, racionalizam mais o processo de discriminação e apresentam disfunção na percepção de sons que não são familiares. Num estudo de Best (1999) foi possível averiguar que os adultos têm mais facilidade na discriminação ao nível consonântico porque as consoantes são codificadas como evento não discursivo, implicando aqui maior activação dos dois hemisférios e não apenas do hemisfério esquerdo. Por outro lado, as crianças precisam de mais informação acústica (input) do que os adultos para procederem a um output bem sucedido. Há mais desvio no desenvolvimento natural da língua nos aprendentes mais velhos e os factores motivacionais parecem desempenhar um papel mais evidente do que na fase de infância. Nas crianças pré-escolares, em relação às escolares, há um curso de desenvolvimento mais natural de aprendizagem de L2, semelhante à L1; os factores que intervêm são similares, contudo, de acordo com as características externas e internas do sujeito, a influência desses factores é distinta, o que proporciona um contexto específico para cada comportamento individual.

Na avaliação das diferenças dos sujeitos face ao seu desempenho na tarefa de aprendizagem de línguas, a questão da relação com a inteligência torna-se proeminente, embora com uma interpretação mais plausível nos estudos mais recentemente desenvolvidos. A competência em mais do que uma língua influencia positivamente o desenvolvimento cognitivo e o Quociente de Inteligência, contudo há uma correlação menor entre inteligência e a aprendizagem de L2, ao contrário do que se julgava em estudos que reportam a décadas anteriores (Genesee e Hamayan, 1980). Segundo Bishop e Mogford (2002), factores (o ‘ambiente’) como aptidão de aquisição de linguagem (a estrutura mental), capacidade cognitiva, conhecimento geral do mundo e o saber linguístico prévio são, de forma geral, o que distingue os pré-escolares de alunos mais velhos. Na linha de pensamento dos autores supracitados, as crianças (até aos cinco anos) adquirem paralelamente a língua e o conhecimento social, ou seja, não existe a questão da influência do conhecimento social sobreposta à aquisição da linguagem primária. Contudo,

importante será referir que todo o conhecimento é social, pois conhecer implica sempre a relação entre a acção do sujeito e a realidade sobre a qual finaliza os seus comportamentos pontuais e sucessivos.

No processo de desenvolvimento da L2, é evidente a recuperação das funções cognitivas presentes outrora no percurso de desenvolvimento da Língua Materna. Contudo quando a LM não completa o seu curso de desenvolvimento normal, há inibição do desenvolvimento de ambas as línguas, a L1 e a L2 (Lambert, 1977; Cummins, 1979). Para o desenvolvimento de uma ou mais línguas há competências a ter em conta, daí Cummins ter apresentado, numa nova terminologia, dois tipos de competências ou capacidades indispensáveis: CALP (cognitive academic language proficiency) que diz respeito às competências necessárias para “lidar” com a língua na situação interpessoal, no domínio formal; e a BICS (Basic Interpersonal communicative skills), ou seja, a capacidade que as crianças têm (e que é universal), ou seja, no domínio natural da aquisição. Quando a criança, e não só a criança, se encontra perante a aprendizagem de L2 tem uma dupla tarefa: aprender a língua da escola, a formal e simbólica, e fazer essa aprendizagem em L2 (Cummins, 1979; Calfee & Freedman, 1980). Para algumas crianças esta tarefa pode variar muito no nível de dificuldade e dependerá de como o desenvolvimento de competências é feito na L1 (linguistic interdependence hypothesis - Cummins, 1979) e que tipo de cultura se lhe associa (na noção de cultura incluímos a educação familiar e escolar, a cultura social e política). Cummins sugere três aspectos que naturalmente são do conhecimento linguístico da criança e que estão relacionados com as capacidades básicas (BICS): o conhecimento do sentido das palavras (o conceito), traços metalinguísticos (saber essencialmente a diferença entre o escrito e o oral) e a capacidade de conhecer o contexto linguístico, de forma a decodificar o que é dito e continuar activa na sequência de compreensão do discurso. Contudo há crianças que podem desenvolver as BICS mas com maior dificuldade a CALP.

A aprendizagem de uma L2 constitui, conclusivamente, uma das várias circunstâncias excepcionais (Bishop & Mogford, 2002) de desenvolvimento da linguagem porque a aquisição bilingue ou multilingue é psicolinguisticamente diferente da aquisição de uma língua materna por si só, na infância. Uma criança que tenha um conhecimento insuficiente ou inadequado da língua tem, à priori, a sua competência e performance (na

leitura e escrita, na compreensão escrita e oral, na produção oral) comprometidas (McLaughlin, 1985; Snow, Burns & Griffin, 1998).

4.2.4. Conhecimento e consciência fonológicos: dois conceitos distintos

A consciência fonológica é um conhecimento (Sim-Sim, 1998) que o sujeito adquire e sistematiza ao longo do tempo, transformando-se numa ferramenta de explicitação e análise de linguagem verbal. O conceito de consciência fonológica carece de esclarecimento de que resultam falaciosas aplicações do termo em contextos inadequados e assim avaliações também menos bem orientadas nesse campo. O termo *phonological awareness* começou a ser introduzido na literatura nos anos setenta (Gillon, 2004) e referia-se basicamente à consciência do indivíduo face à estrutura fonética de segmentos de discurso. A consciência fonológica sempre foi entendida como a base crucial da competência de decodificação, inerente à leitura, contudo, por outro lado, não deverá ser confundida com processamento fonológico (Gillon; Leow, 2000), na medida em que este último se situa ao nível da performance e implica a recuperação e (des)codificação de informação fonológica (à priori, conhecida ou conscientizada). De facto, a consciência fonológica poderá ser considerada como “subset of skills” (Gillon, p.11) do processamento de fonológico uma vez que lhe é subjacente. A capacidade de processamento fonológico envolve, por um lado, a codificação da informação fonológica ao nível da memória de trabalho, e, por outro lado, a recuperação e selecção da informação fonológica a partir da memória de longo prazo (Gillon). A consciência fonológica não tem de ser necessariamente uma consciência do sistema fonológico de um código linguístico, aliás consciência, neste contexto, não é a tradução mais correcta do termo “awareness”, pois este não é o mesmo que “consciousness”. Relacionado com o argumento que aqui apresentamos, concordamos com Gillon quando afirma que

Long before children become explicitly aware of the phonological structure of words, they have developed implicit phonological knowledge that allows them to gain mastery of speaking and listening to their native language. Implicit phonological knowledge,

for example, enables children to make a judgment about whether a word is part of their native language, allows for the self-correction of speech error, and enables children to discriminate between acceptable and unacceptable variations of a spoken word.” (2004, p. 2).

Contudo, o mesmo autor não aborda a questão da consciência versus conhecimento tal como aqui desenvolvemos. Ter consciência de algo é perceber, estar sensível à existência de um conhecimento adquirido e com ele se relacionar, sabendo reflectir sobre essa relação e verbalizar os passos da operacionalização de determinado conhecimento, neste caso do conhecimento do código fonológico. Essa reflexão é consciência metalinguística que, por sua vez, é considerada uma categoria mais generalizada na qual se integra a consciência fonológica (Gillon, 2004), além da consciência sintáctica, pragmática, morfológica e semântica. Recorreremos ao termo “consciência fonológica” porque assim a literatura o evoca, contudo não deixamos de considerar que, no caso de uma criança pequena, não há consciência fonológica, mas conhecimento ou noção do sistema fonológico, de cariz sucessivo, ou seja, que se altera com o tempo e com o factor instrução, evoluindo para o estado verdadeiro de consciência, ou seja, para o conhecimento reflexivo e abstracto. É o conhecimento fonológico (awareness) que permite à criança normativa estar sensível à percepção e reprodução de jogos de palavras, rimas e aliteração, (“Consciência fonológica”, s.d.) e esta experiência, concretizada por estádios, permite o desenvolvimento e transformação desse conhecimento em consciência do mesmo. Partindo do pressuposto de “consciência” no sentido de Skinner (Machado, 1997), ou seja, considerando que a reprodução interna do mundo externo não é suficiente para explicar comportamentos, de facto, o indivíduo na fase de formação de consciência fonológica, encontra-se a reproduzir os estímulos e não propriamente a “agir” sobre os mesmos. Esta “acção” implicará o refinamento do comportamento discriminatório face aos estímulos do meio. Assim o sujeito para perceber as unidades mínimas como conjuntos individuais de traços distintivos terá de discriminar essas informações fonológicas em contexto determinado naturalmente pelas contingências. Significa isto que se a criança reproduz e facilmente identifica rimas, não implica necessariamente que perceba as unidades que compõem e justificam o efeito de rima, pois ainda não foi confrontada com todas as opções dessas rimas, variando os fonemas, logo o contexto. É a comunidade verbal que é

responsável pelas contingências que determinam uma prévia discriminação dos elementos mínimos da Língua por parte do sujeito e, assim, fortalecendo um repertório de auto-observação adequado sobre o objecto de aprendizagem (Malerbi & Matos, 1992). Como se disse acerca do processo de alfabetização, a oportunidade das comunidades linguísticas modelarem e controlarem os repertórios dos sujeitos, contribui para o desenvolvimento de competências mais ou menos esperadas para os aprendentes e que, neste caso específico, se denotam no desenvolvimento da consciência fonológica.

Hempenstall (s.d.) sugere o termo “phonological sensitivity [sublinhado nosso] as a generic term to cover a continuum from shallow to deep sensitivity” (p. 2). Também Anthony, Lonigan, Burgess, Driscoll, Phillips e Cantor (2002) utilizam o mesmo termo (“phonological sensitivity”) para abordar a sua relação causal enquanto variável na aquisição da competência leitora. É o conceito mais próximo, raramente assim tratado, que encontramos do conceito “conhecimento fonológico” que aqui advogamos, acrescentando-lhe (Hempenstall) a perspectiva de dinamicidade e evolução da competência. Entendendo a consciência fonológica como conhecimento, arriscamos a sua categorização enquanto competência que habilita o sujeito para capacidades como a de segmentação, reconstrução e manipulação de fonemas. Por outro lado, a consciência fonológica, de modo geral, não deve ser entendida como um processo único e finito, mas como uma competência susceptível de ser desenvolvida e de promover aprendizagem e resolução de problemas no âmbito da descodificação fonológica.

Falar em competência, conhecimento, capacidade, evoca a teoria das duas inteligências inaugurada por Cattell (1983 citado por Primi, Santos, Vendramini, Taxa, F., Muller, Lukjanenko & Sampaio, 2001): a “cristalizada” que dá primazia ao conhecimento, e a “fluida” que, por sua vez, se caracteriza pelo raciocínio, pelo processamento cognitivo. A primeira diz respeito ao conhecimento assimilado e a segunda à capacidade de recuperar esse conhecimento de cada vez que é necessário activá-lo. Apesar da limitação e controvérsia destes pressupostos teóricos, julgamos que alguns podem ser aqui referidos, para perceber o conflito que, gerado pelo uso muitas vezes equivocado dos termos-habilidade ou competência-, se deve ao facto de não haver unanimidade relativamente à definição conceptual entre as diferentes correntes da psicologia, assim como entre autores europeus e norte-americanos quando exibem teorias no âmbito da inteligência e da cognição (Primi, R. et al., 2001). Contudo de forma geral, teremos de entender que são

distintos embora não separados quando nos referimos ao desempenho cognitivo. A competência habilita logo a relação é, sem dúvida, indissociável, contudo a habilidade ou capacidade está ligada mais ao aspecto prático do conhecimento, à sua activação ao serviço do raciocínio, logo exige aprendizagem e refinamento de técnica. Segundo definição canónica, *capacidade* é a qualidade que alguém possui para satisfazer um fim, é uma aptidão ou competência. Por outro lado na definição de *competência*, termos como capacidade, mestria, proficiência e também aptidão aparecem como opções de definição. Porém, no domínio especializado da Linguística, a competência diz respeito a um conhecimento inato ou adquirido que possibilita a produção e recepção de mensagens no contexto do sistema semiótico. De acordo com a teoria da Análise do Comportamento (Skinner, 1978), a capacidade, habilidade e competência, assim ordenados em sentido ascendente de importância, são graus diferentes de desenvolvimento de comportamento, logo a competência é entendida como o comportamento mais refinado. Atente-se na seguinte proposta de definição de *skill*: “skills are the things we can do (constrained by our ability), whereas strategies and tactics involve the conscious decisions to implement these skills” (Dörnyei & Skehan, 2003, p. 611).

E, ainda, segundo Kirby

skills are existing cognitive routines (...) strategies are the means of selecting, combining or redesigning those cognitive routines (...) skills range from knowledge skills, the accessing by stimulus patterns of stored representations and association (...) skills are fundamentally related to abilities, to the extent that the latter sets some sort of the former(...) (Kirby, 1988, citado por Dörnyei & Skehan, 2003, p. 230).

No que respeita à aplicação dos termos na área da consciência fonológica, esta enquanto conhecimento (durante a infância) é uma verdadeira competência pois o saber que vai sendo adquirido é possível devido à existência de mecanismos inatos predispostos para a aquisição de linguagem. Contudo essa predisposição é condicionada sempre pela acção dos componentes do ‘ambiente’ do aprendente. Ao longo das etapas de desenvolvimento da linguagem, os sujeitos desenvolvem um sistema de performance e não apenas de competência (ability). Deste modo poderemos orientar o sentido do conceito *capacidade* no campo conceptual de *performance*, considerando o contexto linguístico,

sendo que é por meio da performance, à qual está inerente a competência, que se concretiza o conhecimento e assim, portanto, a consciência fonológica, sendo essa performance gradualmente atingida e não completamente ausente nos primeiros tempos de aquisição de conhecimento fonológico (diríamos um estágio de “protoperformance”). Com o instrumento que iremos apresentar, assim como aplicando a outros instrumentos que se assumem como avaliadores da consciência fonológica do indivíduo, não estamos necessariamente a avaliar consciência fonológica, mas, mais frequentemente, o conhecimento fonológico dos sujeitos em relação a uma Língua Segunda, sendo que pressupomos que haja alguma dedução explícita, para os sujeitos mais velhos, subjacente às operações mentais efectuadas. Nos adultos aprendentes de L2, existe contexto e consciência do mesmo.

As crianças ao longo do primeiro ano de vida encontram-se aptas a adquirir as categorias fonéticas porque distinguem a maior parte dos contrastes fonéticos, no contexto do princípio fonético universal da linguagem (Dietrich, Swingley & Werker, 2007). Após o primeiro ano de vida essa competência discriminatória diminui e falha no que respeita a sons não nativos, o que não é uma desvantagem para a aprendizagem, sendo assim um dispositivo para poderem circunscrever mentalmente o seu código fonético e fonológico materno, refinando a sua competência perceptual fonética. Uma criança após os 36 meses de vida, já terminou o seu processo de discriminação auditiva, sendo que a partir sobretudo dos quatro anos de idade já se revela com uma sensibilidade estabilizada face ao sistema fonológico da sua língua materna. Contudo a discriminação de sons não é sinónimo de consciência no sentido reflexivo, apenas aquela se pode circunscrever à *awareness*. Esta sensibilidade é ainda não consciente e por isso ainda não se desenvolve a capacidade metafonológica, ou seja, a competência para reflectir e agir de acordo com o seu juízo sobre a fonologia da sua língua. Falar em consciência é falar em produção de sentido e de conceitos, logo de elaboração de competências abstractas que o sujeito vai adquirindo. O aprendente antes de ter desenvolvido todos os níveis dessa consciência fonológica, precede-lhe a atenção elementar (Damásio, 2000) que consiste, grosso modo, na formação intuitiva e implícita de uma imagem acerca de algo. Daí que a criança pequena, antes de entrar na escola, já percebe que a fala pode ser segmentada em unidades maiores como sílabas, é uma prova da capacidade inata do ser humano para a aquisição de linguagem verbal e ajuizamento, ainda que de carácter implícito, sobre a mesma.

Por outro lado, a consciência fonológica, juntamente com a memória fonológica, a leitura, a escrita, velocidade de processamento, possibilita e prediz a aquisição de outras competências como a leitura e escrita (Paula, Mota & Keske-Soares, 2005; Pestun, 2005; Rego & Buarque, 1997). Assim também, e noutra perspectiva, a leitura e escrita, a instrução que as tem como alvo, se repercutem no desenvolvimento da consciência fonológica (competência e habilidade), programando uma importante arquitectura de conexão do sistema linguístico mental. Tal como qualquer competência, a consciência fonológica tem estádios de desenvolvimento e não se pode considerar completamente adquirida, pelo menos não finalizada, nem mesmo fossilizada (no caso de “consciência” de diversas fonologias), na medida em que o meio linguístico em que os sujeitos operam, provoca mudanças. Contudo, a aquisição da percepção correcta da fonologia, enquanto código de línguas, é uma competência que se torna um factor para futuras aquisições de novas línguas, podendo funcionar como recuperador de estratégias de aprendizagem ou aquisição. A consciência fonológica contribui para a construção da alfabetização enquanto processo de refinamento de habilidades cognitivas e é praticamente, de forma unânime, entendida como a capacidade de manipular os segmentos tendo consciência prévia de que a fala pode ser segmentada, envolvendo níveis diferentes de complexidade que se atingem gradualmente. Estes níveis são os seguintes, por ordem crescente de complexidade (Gillon, 2004; Santamaria, Leitão & Assencio-Ferreira, 2004): pré-silábico, silábico, intrassilábico e alfabético (fonémico). Primeiramente, o indicador mais frequente de um conhecimento fonológico é a capacidade de perceber e fazer rima pelos três ou quatro anos de idade, ainda não situado propriamente no nível de sílaba; posteriormente, a aquisição do sentido de sílaba que implica consequentemente saber que cada sílaba tem uma componente vocálica e não consiste numa amálgama de consoantes sem vogal. Ainda o sujeito adquire a noção do padrão de sílaba tónica no processo de divisão silábica. No nível intrassilábico encontramos a apelidada “onset-rime awareness” (Gillon, p. 6), em que a rima é bastante evidenciada. O reconhecimento da letra inicial e/ou final de palavras (*onset* e *rime*) e sua relação fonológica dizem respeito ao nível intrassilábico, que se situa entre o nível silábico que o precede e o fonémico que ainda não foi atingido, mas cuja identidade (fonémica) se começa a descobrir. Por fim, o nível fonémico ou alfabético que se deduz de forma mais abstracta em relação aos níveis anteriores. A este nível a criança pode “julgar” e operar sobre aliteração (detecção de fonemas) e situações de reconstrução ou síntese, isolamento,

substituição, completamento, manipulação de fonemas. Todos estes níveis estão relacionados embora possam implicar maior ou menor grau de complexidade (Gillon); o tipo de operação executada determina essa complexidade, a qual se verifica sobretudo com a implicação da memória de trabalho (Gillon). As tarefas que requerem apenas um tipo de operação como o caso de segmentação e reconstrução fonémica deverão ser integradas nas tarefas de “simple phoneme awareness tasks” (Gillon, p. 8). Outras que exigem específico trabalho mnemónico e simultaneamente processamento fonémico como a manipulação fonémica, deverão ser chamadas de “compound phoneme awareness tasks” (Gillon, p. 8). É mais fácil segmentar uma palavra em sílabas do que em fonemas, e é nesse sentido de sílaba para fonema que a consciência fonológica evolui.

Por outro lado, consciência fonológica não é sinónimo de conhecimento da correspondência grafema e fonema, é mais do que isso embora integre essa capacidade que lhe garante impacto directo sobre o princípio alfabético (Capovilla, Gütschow & Capovilla, 2004; Fox & Routh, 1974). Sem conhecimento do princípio alfabético, o processo de descodificação fonémico não é possível. Concordamos com Gillon quando resume, de forma prática, a distinção entre “phonological awareness” e “phonics”:

Such activities [phonic activities] clearly differ from phonological awareness tasks that require an awareness of the sound structure of words. For example, understanding that the word *apple* has two syllables, the word *bat* has three phonemes, or that *bat* and *cat* are rhyming words differs from being taught the sound-symbol relationships for *a*, *b*, and *c*”. (p. 11).

Segundo Valdivieso (2002), a consciência fonológica, enquanto capacidade metafonológica, é uma zona de desenvolvimento potencial, em pleno sentido teorizado dado por Vygostsky (2001). A criança quando entra na escola já possui o conhecimento fonológico ao nível da sílaba, da rima e da aliteração, contudo não percebe como se efectivam esses processos (Goswami, 1993). Assim, mais do que qualquer processo cognitivo, é um espaço cognitivo no qual o sujeito evolui ou não, de acordo com a intervenção externa facultada - mediador. É uma área que se encontra entre competências já adquiridas e as futuras que se esperam adquiridas. A consciência fonémica, segundo o referido autor, é a consciência segmental, esta que é necessária para estimular, com devida

intervenção pedagógica, o sistema cognitivo do aprendente. A consciência fonológica, por sua vez, não é só a consciência de componentes fonémicos da linguagem oral, mas também a aquisição de vários processos que permitem segmentar e manipular palavras, sendo que os componentes essenciais dessa competência são a sensibilidade às semelhanças fonológicas e a consciência segmental. As duas formas de consciência fonológica são: holística e analítica. A primeira visível ainda na fase de aquisição, portanto sem intervenção da aprendizagem, a segunda envolve já a aprendizagem da decodificação.

É a consciência de segmentação que possibilita converter a grafia em fonologia (“Consciência fonológica,” s.d.), o que permite, por sua vez, a leitura de palavras novas, apesar da ocorrência de erros na decodificação de formas irregulares (Capovilla & Capovilla, 2000). A capacidade de segmentação é tanto maior quanto a consciencialização que permite o isolamento mais eficaz das unidades mínimas de significação, sendo algo adaptativo e passível de se realizar sob diferentes formas. Contudo a fase em que se adquire uma nova língua poderá afectar esta capacidade, devido ao overlap fonológico que varia e não constitui conhecimento totalmente consciente por parte das crianças. Com o exemplo da segmentação (Bialystok, 1988) temos um dos componentes de processamento metalinguístico: o controlo, sendo que o outro diz respeito à análise. Com o processo de auto-aprendizagem (Capovilla et al., 2004), no desenvolvimento da decodificação fonológica, a via lexical passa a ser exclusivamente activada para a decodificação e compreensão de uma determinada forma que já tenha representação ortográfica criada e assim assimilada. A via fonológica é primordialmente recuperada face a palavras desconhecidas. Assim a consciência fonológica facilita processos ou retarda-os, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, que se pauta por sua vez por níveis de complexidade que têm os seus timings de construção. No entanto, a segmentação é uma capacidade que, de forma não consciente, é treinada desde os primeiros tempos de vida uma vez que a sensibilidade às fronteiras de palavras e de frases está presente como uma emergência linguística desde os 6 meses de idade (Hohle, Bijeljac-Babic, Herold, Weissenborn & Nazzi, 2009; Newman, Ratner, Jusczyk, Jusczyk & Dow, 2006).

A capacidade de reconhecimento de palavra exerce maior influência sobre a competência leitora quando esta se encontra no seu desenvolvimento inicial, sendo que a discriminação auditiva, por si só, se nota mais veementemente nos estádios mais tardios e maduros dessa mesma competência (Gillon, 2004, p. 14). O desenvolvimento do

reconhecimento de segmentos (palavras) é estruturado em estádios que passamos a enunciar (Gillon): logográfico, o sujeito percebe as palavras numa perspectiva holística, com predominância para o aspecto ortográfico, visual (entende o conjunto de letras como uma imagem desenhada), sem relevância para o aspecto fonológico; alfabético em que o sujeito aprende a correspondência grafema - fonema; ortográfico, em que o sujeito apreende facilmente os morfemas das palavras, bem como as unidades mínimas distintivas, do ponto de vista fonológico. A leitura torna-se sistemática. O desenvolvimento da capacidade de soletração acompanha os estádios do reconhecimento de palavra. O conhecimento da relação convencional entre palavra e significado da mesma é adquirido mais tardiamente, sendo que apenas no início da idade escolar essa aquisição conceptual é devidamente atingida (Sim-Sim, 1998). Agora, replicando esta noção desenvolvimental por estádios no contexto de aprendizagem de uma segunda língua (portanto não no caso de aquisição simultânea), torna-se curioso procurar perceber como se processa o conhecimento grafémico e fonémico. Decerto o sujeito não terá de percorrer o caminho desde o logográfico, ou seja, começar a entender no código estrangeiro o conjunto de letras como imagens sem significado fonético, na verdade, entendemos que deva haver um conflito de sucessão entre o alfabético e ortográfico, o que eventualmente sobreposição e dificuldade na aquisição de estratégias cognitivas que distingam prioridades neste tipo de processo de aprendizagem.

É oportuno referir de forma breve o modelo da dupla (“dual-route theory”) via de reconhecimento: via fonológica e visual (ou lexical). A fonológica implica uma série de processos que vão desde o reconhecimento das formas (letras) impressas (o primeiro estádio refere-se ao que Gillon recorda como “graphemic parsing”, p. 15) até à descodificação total da palavra, que depende naturalmente do conhecimento lexical e fonológico do sujeito. A via fonológica é por excelência activada no caso de palavras com baixa frequência, palavras sem correspondência grafofonémica e pseudopalavras. Quando as palavras não são descodificadas pela rota fonológica (“encoding”), a via visual é a opção sendo que esta é independente da fonológica. Há, assim, uma associação directa entre a forma escrita e o sentido da mesma que é recuperado imediatamente no léxico mental. Percebe-se, assim, um tipo de acesso muito mais célere e envolvendo menos processamento como ocorre no caso de descodificação via fonológica. Deste modo se percebe porque a leitura se torna um processo automatizado sendo apenas ‘bloqueada’ no

seu ritmo quando o leitor se depara com palavras cujo segmento fonético desconhece. A via lexical passa a ser preponderante sendo que a consciência fonológica é inerente mas não há evidente recuperação de informação fonológica. As pistas que são facultadas pela forma como se encontra o vocábulo impresso contribuem para aceder mais rapidamente à identidade lexical- representação e memória ortográfica. Contudo, naturalmente esta teoria da dupla via poderá apresentar-se de forma mecanicista e simplista, evidenciando a via lexical em detrimento da via fonológica e, ainda, considerando a via fonológica apenas dirigida à identificação de palavras não regulares, sendo estas captadas apenas pela via lexical. Na verdade, numa revisão à teoria (“modified dual route model”, Gillon, p. 18) será mais plausível considerar que a compreensão da palavra, quando integrada já no léxico mental, não só exclusivamente implica o recurso à via lexical ou visual, como também há interacção com a via fonológica, sendo que se revela necessária a activação de informação fonológica e fonética. Notoriamente outra hipótese teórica surgiu no contexto argumentativo da dupla via: modelo da analogia (Gillon). No contexto teórico da dupla via importa ainda acrescentar a alternativa da chamada ‘leitura por analogia’ (Gillon) que poderemos entender como uma leitura e aquisição de conhecimento vocabular de forma económica e com menor esforço, atendendo a uma espécie de reciclagem de tipos de léxico que permite reconhecer palavras que têm os mesmos padrões fonéticos. A criança que já desenvolveu a consciência do nível intrassilábico pode mais facilmente deduzir léxico novo ou pseudoléxico a partir do que já conhece na medida em que os seus padrões fonológicos se encontram suficientemente amadurecidos para adquirir léxico por analogia (Goswami & Mead, s.d.). Além das hipóteses anteriores, apresenta-se o modelo conexionista (Gillon) que realça a importância da descodificação fonológica para o reconhecimento lexical, sendo que se pressupõe um sistema de relações ao nível semântico, ortográfico e, obviamente, fonológico: “1. Knowledge of language consists of generalizations made over linguistic pattern complexes (LPCs) (...). 2. Language acquisition is an auto-associative process (...) and on this basis associations are built up between the microfeatures of LPCs (via the hidden units)” (Gasser, 1990, p. 12). Segundo este quadro teórico, o processo de compreensão de vocabulário e unidades mínimas supõe sempre a conexão de propriedades dos níveis anteriormente referidos, que são fortemente consolidados com o processo de aprendizagem e instrução formal. As conexões são mais veementes quando há um padrão que determina a proximidade entre

letra/som de duas ou mais palavras, ou seja, analogia de formas e sons. Deste modo, outros distractores não proporcionam obstáculo no processamento. O sujeito que não pratica a conexão entre tais níveis não se torna um bom leitor, sendo que poderão haver causas de variada ordem subjacentes a uma perturbação da compreensão da palavra, na sua identidade fonológica, ortográfica e semântica. O modelo conexionista aplica-se à aquisição e processamento de L1 e L2, contudo considerando padrões mais ou menos distintos:

There are three ways in which second language acquisition may differ from first. (...) 1. L1 patterns may transfer to L2 (and vice versa). 2. Neurophysiological changes or cognitive developments not related specifically to language may limit the learner's ability to acquire language or may predispose the learner to particular acquisition strategies. 3. Contextual factors, such as the acquisition setting or the communicative demands placed on the learner, may affect acquisition (Gasser, p. 13).

A consciência de fonemas (Walton, 1995; Høien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 2005) revela-se mais fortemente correlacionada com a leitura e escrita, mais evidentemente do que o contributo da consciência suprafonémica (sílabas e rima). Também as habilidades de processamento fonológico estão mais correlacionadas com a posterior leitura e escrita (Capovilla et al., 2004; Capovilla & Capovilla, 2000) do que o processamento visual e motor. Quando falamos aqui de processamento fonológico, já referido anteriormente, estamos a abordar um conjunto de competências tais como a consciência fonológica, memória fonológica de trabalho, acesso ao léxico mental e sequenciamento.

A génese de um léxico materno é baseada na avaliação do input ouvido de forma isolada e, se se afirma que a percepção fonética (e fonológica) determina completamente a organização lexical, a dificuldade com novas assimilações lexicais (em Língua Segunda) poderá ser determinada por essa percepção. Contudo, neste caso sugerido, os aprendentes mais novos apresentariam menos perturbação a este nível na medida em que a sua percepção e produção fonéticas são consideradas mais fiéis ao código alvo. A percepção fonética, por outro lado, enquanto ferramenta de compreensão e aprendizagem da

linguagem verbal, pode ser bloqueada com os efeitos competitivos que são mais ou menos exacerbados de acordo com a similaridade dos dois códigos em confronto. Outro aspecto é a tendência de assimilação dos sons estranhos a identidades do sistema fonológico e fonético maternos, sobretudo no que diz respeito aos adultos. Nem sempre dois códigos similares poderão auxiliar no processo de aprendizagem das duas fonologias na medida em que o efeito competitivo é mais evidente e, portanto, prevê-se mais prejudicial ao processo de decodificação. Por outro lado, temos ainda o efeito ortográfico, em que se verifica a influência do conhecimento abstracto e episódico no processamento lexical, ou seja, não existe apenas activação estimulada pelo input sonoro. As representações fonológicas serão possivelmente determinadas pelo efeito fonético e ortográfico.

O acesso mais ou menos predominante no que respeita às duas vias anteriormente enunciadas depende do contexto linguístico a que se aplicam. O procedimento fonológico ou lexical varia em grau de importância de acordo com o tipo de Língua em causa, pois dependerá de qual tipo é instruído, assim terá repercussões nos ritmos de desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, das competências de leitura e escrita. O desenvolvimento da consciência fonémica dependerá sempre da aprendizagem de um sistema alfabético que, por sua vez, se condicionam. No contexto de línguas opacas e inconsistentes (línguas que apresentam uma correspondência entre grafia e fonia menos coincidente do que em línguas apelidadas de transparentes e consistentes), por exemplo, o nível dessa consciência depende das unidades maiores que nesse tipo de línguas constituem característica.

4.3. Método

4.3.1. Quadro de hipóteses

Esta investigação procura, com uma sólida base empírica, testar, de forma rigorosa, aspectos do desempenho cognitivo de uma amostra significativa de sujeitos com experiência migratória, nivelados pela sua proficiência em Língua Segunda, mas que se diferenciam em relação à idade, língua materna, data de chegada e nacionalidade, intencionalmente. Pretendemos avaliar o desempenho cognitivo de diferentes aprendentes atendendo especificamente ao domínio da consciência fonológica em Português L2,

entendida como conhecimento fonológico, de acordo com argumentação anterior, ou seja, como se encontra a noção dos sujeitos face às estruturas de significação mínimas, passíveis de serem reconstruídas em segmentos maiores e, assim de serem segmentadas em unidades mínimas (em Português, Língua Segunda). Esta capacidade integra os respectivos níveis que serão devidamente analisados: silábico, intrassilábico e fonémico (ou alfabético). Contudo, serão avaliadas outras aptidões que com a consciência fonológica estão necessariamente relacionadas: memória e sequenciamento fonológicos, discriminação visual (imagens) e auditiva (excertos sonoros). Por outro lado, também constitui objectivo mensurar o tempo de resposta dos sujeitos (das duas amostras) em cada teste (este aspecto é controlado por um dispositivo de que a bateria está provida para contabilizar o tempo despendido em cada tarefa, por cada utilizador, sendo registado na base de dados para o efeito).

Todas as hipóteses aqui apresentadas são fundamentadas e suportadas pelas premissas e conclusões advindas da revisão teórica comentada. O objectivo é testar esses princípios da literatura que versa nesta área.

Hipótese de investigação 1.

Dado que o sujeito adulto, à priori, exhibe maior conhecimento linguístico anterior e maior domínio estratégico, bem como uma consciência fonológica definida no seu primeiro código (LM), então ultrapassará, em performance, o sujeito criança nos testes determinados na bateria desenvolvida como instrumento da investigação. Os sujeitos mais velhos apresentarão mais recursos informativos e maior domínio estratégico, resultante da sua experiência no código materno. As crianças exibirão menos recursos informativos e menor domínio estratégico, resultante de menor experiência com estratégias cognitivas desenvolvidas no código materno.

Racional da hipótese de investigação 1.

Esta hipótese sugere conflito em relação à tese clássica de que os sujeitos mais novos, devido à plasticidade de funções mentais que lhes permite maior flexibilidade e sucesso cognitivo na tarefa linguística, poderão ser os mais bem sucedidos. Serão avaliados os comportamentos verbais dos sujeitos num nível essencialmente fonológico da Língua

sendo que se prevê que os participantes mais velhos da amostra exibam um sistema mais padronizado (de comportamentos verbais) e que funciona como auxiliador na activação de rotas para resolver problemas apresentados no teste. A via lexical, prioritariamente utilizada após o costume estratégico adquirido na descodificação de sequências sonoras maternas, é comprometida e passa certamente a estar mais implicada a via fonológica, que é tipicamente mais activada quando em situação de menor proficiência. Tudo isto trará provavelmente implicações ao nível da ordenação de aquisição por níveis (sílabas, onset, rime, fonema) por parte dos aprendentes de L2, em posição diferenciadora relativamente aos sujeitos nativos, na aquisição de L1. Daqui outro problema se coloca: o tipo de método de alfabetização mais adequado este tipo especial de alunos.

Hipótese de investigação 2.

Dado que o sujeito feminino se apresenta, geralmente, com vantagem sobre o sexo oposto na aprendizagem de linguagem e na memória lexical e fonológica, então exibirá, ao longo dos testes, um desempenho consideravelmente mais positivo do que o grupo masculino.

Racional da hipótese de investigação 2.

Os resultados e reflexões de investigações anteriores confirmam a supremacia do género feminino no desempenho verbal, quer em língua materna, quer em língua segunda. O grupo masculino apresenta uma performance destacada a alguns níveis de sintaxe mas no conjunto é o género feminino que revela mais destreza sobretudo em testes que exigem atenção selectiva e memória exacerbadada, que é demanda essencial nos testes do instrumento desenvolvido.

Hipótese de investigação 3..

Dado que os sujeitos nativos apresentam maior proficiência em Língua portuguesa, então apresentarão melhor desempenho na bateria de testes em relação aos pares aprendentes de L2.

Racional da hipótese de investigação 3.

É esperado que na comparação entre aprendentes de Português L2 e nativos (com Português como LM) os últimos tenham vantagem face aos primeiros dada a sua experiência com a Língua e estratégias já organizadas para responder a situações de percepção fonética e fonológica. Assim também os seus comportamentos evidenciarão menos erros em termos de escrita e leitura. A inserção dos nativos no meio escolar ao qual estão perfeitamente adaptados (à priori), e em que o conhecimento da língua oficial é o principal factor de comunicação, determina a percepção da própria competência em relação às dos colegas imigrantes. Todos os sujeitos de controlo foram devidamente informados sobre o tipo de objectivo da avaliação a que estavam a ser submetidos: comparação de desempenho com alunos aprendentes de Português L2.

Hipótese de investigação 4.

Dado que os sujeitos falantes de línguas (maternas) indo-europeias românicas, portanto sobretudo oriundos de países do continente europeu, apresentam alfabeto latino como padrão, então serão os locutores com maior sucesso na descodificação dos estímulos apresentados em cada teste da bateria, pois os mesmos encontram-se em Português, língua de alfabeto igualmente latino.

A relação entre o conhecimento de línguas (independentemente do tipo de língua) e o desempenho positivo no teste também se prevê em relação aos locutores falantes de mais do que uma língua, considerando a sua flexibilidade cognitiva, favorecendo automatismo de funções.

Racional da hipótese de investigação 4.

É esperado que os sujeitos europeus apresentem uma predisposição mais positiva em relação às outras nacionalidades que proporcione uma adaptação mais facilitada, sobretudo considerando que o alfabeto padrão destes povos é o latino. Daqui parte-se do pressuposto de que os locutores de línguas maternas românicas são beneficiados na aprendizagem de línguas segundas (Português e Catalão) que sejam igualmente da família indo-europeia românica, pela proximidade de traços que são universais a esse grupo de códigos.

De acordo com a literatura, de forma geral, os sujeitos multilingues apresentam uma experiência mais vasta do ponto de vista cognitivo o que possibilita maior controlo inibitório no momento de execução e de decodificação, o que não se aplica só ao comportamento verbal.

Hipótese de investigação 5.

Há uma relação negativa entre o desempenho positivo e o tempo despendido na resolução dos testes, quanto à performance da amostra do controlo; e relação positiva entre o desempenho positivo e o tempo despendido na resolução dos testes, quanto à performance da amostra dos casos.

Racional da hipótese de investigação 5.

É esperado que os sujeitos nativos e monolingues resolvam em menos tempo as questões colocadas dada a maior familiaridade com o código em que os testes se apresentam, favorecendo tempo de resposta e qualidade de desempenho. Em posição contrária e devido ao principal factor diferenciador - a proficiência (oral, escrita e em leitura) em Língua Portuguesa - os sujeitos migrantes exibirão maior tempo de resposta, mas também menos respostas positivas (ver hipótese 3).

Por outro lado os indivíduos serão testados relativamente aos conceitos/noções que possuem em relação a realidades linguísticas como ‘palavra’, ‘rima’, ‘sílabas’, “onset”, ‘ordenação alfabética’, ‘aparelho fonador e fones’, pseudopalavras’, ‘soletração’, ‘organização sintáctica’. As realizações que exibirem denunciarão essas noções mentais linguísticas. Contudo sabemos que conceitos como o de ‘palavra’ são por si só controversos (Basílio, 2004) na medida em que não são lineares ou claras as fronteiras de termos como ‘palavra’, ‘vocábulo’ e ‘formas’. Adiante, na discussão, voltaremos oportunamente a esta questão.

Em relação ao teor das hipóteses que subjazem a esta investigação não se conhecem precedentes na investigação portuguesa e não é significativo o número de estudos internacionais que dirijam este tipo de pesquisa de forma holística (ou seja considerando os vários níveis de consciência fonológica e capacidades avaliadas numa mesma amostra), com população alvo desta natureza.

4.3.2. Participantes

A selecção dos participantes partiu do núcleo da amostra portuguesa já constituída para aplicação dos questionários, no estudo I, fase II. Deste modo, o levantamento de dados relativamente ao perfil de cada aluno já tinha sido iniciado (Setembro de 2006) com esse estudo, reduzindo-se a amostra inicial (de 305 para 61) para obter uma população com características mais homogéneas e de acordo com os objectivos do Estudo II: sem experiência emigratória, com os níveis de proficiência definidos por três categorias, equilíbrio na representatividade numérica quanto ao género, com data de chegada não anterior a 2002, com línguas maternas que não o Português, e com maior homogeneidade quando aos tipos de locutores (quer considerando a língua materna, quer considerando a língua falada em casa, subentendendo que a língua falada em casa não tem de ser necessariamente a materna) e de nacionalidades.

A aplicação da bateria contemplou três fases, sendo que a primeira (aplicação decorreu entre Fevereiro e Abril de 2007) aludiu a uma amostra de casos que integrou alunos com experiência emigratória e imigratória. A partir desta primeira fase foi decidida uma delimitação mais rigorosa da amostra e esta foi reduzida e controlada de forma a integrar apenas sujeitos com experiência imigratória, aprendentes de Língua Segunda, situados nos níveis de proficiência adequados para os objectivos do estudo; na terceira fase, concomitante com a segunda fase, foi constituída a amostra de controlo, integrada por sujeitos monolingues com o Português como Língua Materna. Estas duas últimas aplicações decorreram entre Setembro e Dezembro de 2007.

4.3.2.1. Amostra dos casos (fase I)

A partir da fase I, com 64 sujeitos, a amostra foi reduzida e controlada para 61 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), de várias escolas básicas dos Agrupamentos de Aveiro, Esgueira, Cacia, Eixo, Oliveirinha, São Bernardo, Aradas, Quintãs e Nariz; de escolas secundárias de Aveiro e de Esgueira ⁽¹⁰⁾; e estudantes da Universidade de Aveiro, sobretudo integrados no Programa Erasmus. O subgrupo de crianças (N=19) apresenta uma média de idades de 9,4 anos (DP=

¹⁰ Ver identificação dos estabelecimentos de ensino na secção 3.4.2.2. do Estudo I.

1,6), o subgrupo de adolescentes (N=22) tem uma média de idades de 15 e um desvio-padrão de 1,6; o subgrupo de adultos (N=20) apresenta uma média de 23,8 e um desvio-padrão de 3,4. 33 (54,1%) são do sexo masculino e 28 (45,9%) do sexo feminino. Observe-se as seguintes tabelas com informação demográfica.

Tabelas n.º 52 e 53. Grupo de crianças da amostra dos casos.

N	Válido	19					
	omissos	0					
Média		9,37	Idades	F	%	% válida	% acumulada
Mediana		9,00	Válida	7	3	15,8	15,8
Moda		9		8	1	5,3	21,1
D.P.		1,422		9	6	31,6	52,6
Variância		2,023		10	5	26,3	78,9
Mínimo		7		11	3	15,8	94,7
Máximo		12		12	1	5,3	100,0
				Total	19	100,0	100,0

Tabelas n.º 54 e 55. Grupo de adolescentes da amostra dos casos.

N	Válido	22					
	omissos	0					
Média		14,95	Idades	F	%	% válida	% acumulada
Mediana		15,00	Válida	13	5	22,7	22,7
Moda		15		14	4	18,2	40,9
D. P.		1,558		15	6	27,3	68,2
Variância		2,426		16	2	9,1	77,3
Mínimo		13		17	4	18,2	95,5
Máximo		18		18	1	4,5	100,0
				Total	22	100,0	100,0

Tabelas n.º 56 e 57. Grupo de adultos da amostra dos casos.

			Idades	F	%	% válida	% acumulada
N	Válido	20	Válida 19	1	5,0	5,0	5,0
	omissos	0	20	1	5,0	5,0	10,0
Média		23,75	21	7	35,0	35,0	45,0
Mediana		23,00	23	2	10,0	10,0	55,0
Moda		21	24	1	5,0	5,0	60,0
D. P.		3,416	25	2	10,0	10,0	70,0
Variância		11,671	27	3	15,0	15,0	85,0
Mínimo		19	28	1	5,0	5,0	90,0
Máximo		30	30	2	10,0	10,0	100,0
			Total	20	100,0	100,0	

Tabela n.º 58. Grupos masculino e feminino da amostra dos casos.

Grupos determinados por género		F	%	% válida	% acumulada
Válida	masculino	33	54,1	54,1	54,1
	feminino	28	45,9	45,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

A amostra foi subdividida, além dos três grupos nucleares delimitados, em seis grupos por idades: 1(7-9 anos, 16,4%), 2 (10-12 anos, 14,8%), 3 (13-15 anos, 24,6%), 4 (16-18 anos, 11,5%), 5 (19-23 anos, 18%) e 6 (24-30 anos, 14,8%). Observe-se a tabela n.º 59.

Tabela n.º 59. Amostra dos casos determinada por seis grupos etários.

Grupos etários		F	%	% válida	% acumulada
Válida	7-9	10	16,4	16,4	16,4
	10-12	9	14,8	14,8	31,1
	13-15	15	24,6	24,6	55,7
	16-18	7	11,5	11,5	67,2
	19-23	11	18,0	18,0	85,2
	24-30	9	14,8	14,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

De todos os participantes, 46 (75,4%) são de nacionalidade europeia (20 nascidos em países do continente europeu: Espanha, França e Alemanha, Noruega; 26 são oriundos

especificamente da Europa de Leste- 42,6%- Rússia, Ucrânia, Sérvia, Moldávia, Bielorrússia, Letónia e República Checa), 3 (4,9%) são oriundos do continente americano (Colômbia, Venezuela, Canadá), 6 (9,8%) nasceram em países do continente asiático (Bangladesh, Cazaquistão, Uzebequistão, Marrocos, China, Índia) e 6 (9,8%) são de nacionalidade africana (PALOP's: Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe). Os participantes deste estudo apresentam, no total, cerca de vinte seis nacionalidades distintas, sendo que a variedade de nacionalidades, bem como de línguas faladas, é intencional; não pretendemos especificar grupos de nacionalidades ou de locutores, como perspectiva habitual de estudos nesta área. Observe-se a tabela n.º 60.

Tabela n.º 60. Amostra dos casos determinada por tipos de nacionalidade (determinada por continentes de origem)

Grupos determinados por nacionalidade (de acordo com os continentes de origem)		F	%	% válida	% acumulada
Válida	Europa	20	32,8	32,8	32,8
	América	3	4,9	4,9	37,7
	Ásia	6	9,8	9,8	47,5
	África	6	9,8	9,8	57,4
	Europa de Leste	26	42,6	42,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

A selecção de toda a 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 B1 (Conselho da Europa, 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. Além da proficiência na Língua Segunda, todos os elementos da amostra seleccionada apresentam-se alfabetizados na(s) sua(s) Língua(s) Materna(s). Observe-se a figura n.º 5, Anexo 8.

Para análise dos grupos de locutores, de acordo com Língua Materna, apenas descrevemos os dados relativos a dois (raramente três) grupos de locutores devido à sua melhor distribuição e representatividade numérica, sendo que considerámos apenas dois e/ou três grupos que a seguir indicamos: 19 (31,1%) são locutores de línguas indo-europeias românicas (Castelhano, Francês, Romeno) 25 (41%) são falantes de línguas indo-europeias eslavas (Russo, Ucrâniano, Sérvio e Checo) e 2 (3,3) dominam proficientemente mais do que uma língua (bilingue/multilingue). Os restantes grupos de locutores dizem respeito às línguas indo-iranianas, línguas indo-europeias germânicas e crioulos de base lexical portuguesa. Quanto ao grupos de locutores determinados pelas línguas faladas em casa (e considerando o parâmetro igual dos três grupos já determinados para a variável “Língua Materna”), 11 (18%) são locutores de línguas indo-europeias românicas, 16 (26,2) são falantes de línguas indo-europeias eslavas e 28 (45,9) dominam proficientemente mais do que uma língua (bilingue/multilingue). O grupo multilingue é mais considerado para efeitos de análise estatística no grupo de locutores determinados por línguas faladas em casa (entre os sujeitos multilingues, há heterogeneidade evidente pois os códigos são distintos, por exemplo um dos sujeitos fala Norueguês, Italiano e Inglês; outro fala Russo e Ucrâniano). Os restantes grupos de locutores dizem respeito às línguas indo-iranianas, línguas indo-europeias germânicas e crioulos de base lexical portuguesa. Constatámos que, no que respeita especificamente à amostra, existem cerca de vinte e duas línguas, no total, em que os sujeitos são locutores activos. Por outro lado consideramos importante atentar no facto dos alunos com experiência migratória, em contexto de aprendizagem de Português como Língua segunda, com mais de nove anos de idade (sobretudo além do 1.º Ciclo, portanto) também se encontrarem, tal como os pares, em situação curricular de aprendizagem de outras línguas estrangeiras (não segundas, como o caso do Inglês e Francês). A influência que esta condição apresenta é, no entanto, desconhecida e não será aqui objecto de análise. Observe-se as tabelas n.º 61 e 62.

Tabela n.º 61. Grupos de locutores determinados pelo tipo de línguas maternas (famílias de línguas).

Grupos de locutores (determinadas por família)		F	%	% válida	% acumulada
Válida	românicas	19	31,1	41,3	41,3
	eslavas	25	41,0	54,3	95,7
	Bilingue /multilingue	2	3,3	4,3	100,0
	Total	46	75,4	100,0	
Dados omissos		15	24,6		
Total		61	100,0		

Tabela n.º 62. Grupos de locutores determinados pelo tipo de línguas faladas em casa (além da língua materna).

Grupos de locutores (determinadas por família)		F	%	% válida	% acumulada
Válida	românicas	11	18,0	20,0	20,0
	eslavas	16	26,2	29,1	49,1
	Bilingue /multilingue	28	45,9	50,9	100,0
	Total	55	90,2	100,0	
Dados omissos		6	9,8		
Total		61	100,0		

Relativamente à data de chegada a Portugal, 30 (49,2%) estão em Portugal desde 2006/2007 (há menos de um ano, a maior parte), 19 (31,1%) estão em Portugal há cerca de dois/três anos (2004/2005) e 12 (19,7) chegaram há cerca de quatro/cinco anos (2002/2003). Coincide com a chegada a Portugal o início da aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto Língua Segunda (Idade de Aquisição). Observe-se a tabela n.º 63.

Tabela n.º 63. Grupos determinados pela data de chegada a Portugal (anos lectivos).

Data de chegada (intervalo de anos)		F	%	% válida	% acumulada
Válida	2002-2003	12	19,7	19,7	19,7
	2004-2005	19	31,1	31,1	50,8
	2006-2007	30	49,2	49,2	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

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). Todos estes aspectos - idade de aquisição, tipo de línguas faladas e apoios - serão tidos em conta para efeitos de comparação e de diferenciação na análise dos dados e comentário dos resultados. Observe-se a tabela nº 64.

Tabela n.º 64. Sujeitos com e sem apoio à aprendizagem de Português Língua não Materna (PLNM) na escola que frequentam.

Apoio de PLNM		F	%	% válida	% acumulada
Válida	sim	42	68,9	68,9	68,9
	não	19	31,1	31,1	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

13 (21,3%) dos sujeitos frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, 6 (9,8%) frequentam o 2º Ciclo, 15 (24,6%) encontram-se no 3º Ciclo, 7 (11,5%) frequentam o Ensino Secundário e 20 (32,8%) encontram-se no Ensino Superior. Observe-se a tabela 65.

Tabela n.º 65. Sujeitos distribuídos de acordo com ano de escolaridade.

Grupos de escolaridade (determinados por ciclos)		F	%	% válida	% acumulada
Válida	1º ciclo	13	21,3	21,3	21,3
	2º ciclo	6	9,8	9,8	31,1
	3º ciclo	15	24,6	24,6	55,7
	Ens.Sec.	7	11,5	11,5	67,2
	Ens.Sup.	20	32,8	32,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

4.3.2.2. Amostra de controlo (fase II)

No que diz respeito à amostra de controlo, está é constituída por 82 sujeitos, com uma média de idades de 15,2 e desvio-padrão de 6,4 sendo que 35 (42,7%) são crianças (idades entre 7 e 12 anos), 26 (31,7%) são adolescentes (idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos) e 21 (25,6%) são adultos (idades entre 19 e 30 anos), de escolas básicas dos Agrupamentos de Aveiro; do Centro Infantil Arte e Qualidade de Aveiro; de escolas secundárias de Aveiro; e estudantes da Universidade de Aveiro. O subgrupo de crianças (N=35) apresenta uma média de idades de 9,7 anos (DP= 1,4), o subgrupo de adolescentes

(N=26) tem uma média de idades de 15,1 e um desvio-padrão de 1,7; o subgrupo de adultos (N=21) apresenta uma média de 24,5 e um desvio-padrão de 3,6. 36 (43,9%) são do sexo masculino e 46 (56,1%) do sexo feminino. Observe-se as seguintes tabelas.

Tabelas n.º 66 e 67. Grupo de crianças da amostra de controlo.

N	Válida	35					
	Omissos	0					
Média		9,66	Idades	F	%	% válida	% acumulada
Mediana		9,00	Válida	7	1	2,9	2,9
Moda		9		8	5	14,3	17,1
D. P.		1,371		9	14	40,0	57,1
Variância		1,879		10	5	14,3	71,4
Mínimo		7		11	5	14,3	85,7
Máximo		12		12	5	14,3	100,0
			Total	35	100,0	100,0	

Tabelas n.º 68 e 69. Grupo de adolescentes da amostra de controlo.

N	Válida	26					
	Omissos	0					
Média		15,08	Idades	F	%	% válida	% acumulada
Mediana		15,00	Válida	13	6	23,1	23,1
Moda		13		14	5	19,2	42,3
D. P.		1,671		15	5	19,2	61,5
Variância		2,794		16	3	11,5	73,1
Mínimo		13		17	5	19,2	92,3
Máximo		18		18	2	7,7	100,0
			Total	26	100,0	100,0	

Tabelas n.º 70 e 71. Grupo de adultos da amostra de controlo.

			Idades	F	%	% válida	% acumulada
N	Válida	21	Válida 19	1	4,8	4,8	4,8
	Omissos	0	20	3	14,3	14,3	19,0
			21	3	14,3	14,3	33,3
	Média	24,52	22	1	4,8	4,8	38,1
	Mediana	25,00	24	1	4,8	4,8	42,9
	Moda	20(a)	25	3	14,3	14,3	57,1
	D. P.	3,614	26	2	9,5	9,5	66,7
	Variância	13,062	27	1	4,8	4,8	71,4
	Mínimo	19	28	2	9,5	9,5	81,0
	Máximo	30	29	3	14,3	14,3	95,2
			30	1	4,8	4,8	100,0
			Total	21	100,0	100,0	

Tabela n.º 72. Grupos de género da amostra de controlo.

Grupos de género		F	%	% válida	% acumulada
Válida	masculino	36	43,9	43,9	43,9
	feminino	46	56,1	56,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

A amostra foi subdividida, além dos três grupos nucleares delimitados, em seis grupos por idades: 1(7-9 anos, 24,4%), 2 (10-12 anos, 18,3%), 3 (13-15 anos, 19,5%), 4 (16-18 anos, 12,2%), 5 (19-23 anos, 11%) e 6 (24-30 anos, 14,6%). Observe-se a tabela n.º 73.

Tabela n.º 73. Amostra de controlo determinada por seis grupos etários.

Grupos determinados por faixa etária		F	%	% válida	% acumulada
Válida	7-9	20	24,4	24,4	24,4
	10-12	15	18,3	18,3	42,7
	13-15	16	19,5	19,5	62,2
	16-18	10	12,2	12,2	74,4
	19-23	9	11,0	11,0	85,4
	24-30	12	14,6	14,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

20 (24,4%) dos sujeitos frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, 10 (12,2%) frequentam o 2º Ciclo, 19 (23,2%) encontram-se no 3º Ciclo, 12 (14,6%) frequentam o Ensino Secundário e 21 (25,6%) encontram-se no Ensino Superior. Observe-se a tabela n.º 74.

Tabela n.º 74. Amostra de controlo determinada por ano de escolaridade.

Grupos de escolaridade (determinados por ciclos)		F	%	% válida	% acumulada
Válida	1º ciclo	20	24,4	24,4	24,4
	2º ciclo	10	12,2	12,2	36,6
	3º ciclo	19	23,2	23,2	59,8
	ens.sec.	12	14,6	14,6	74,4
	ens.sup.	21	25,6	25,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

4.3.3. Instrumentos

Para este estudo desenvolvemos uma bateria de avaliação de desempenho cognitivo (DeCogL2-Português) em suporte electrónico (Anexo 6), em linguagem HTML/VBScript-JavaScript, cujo trabalho de programação decorreu entre Outubro de 2006 e Janeiro de 2007. O formato do teste garante maior efectividade e organização dos dados e da estrutura das tarefas, sobretudo ao nível do controlo do tempo despendido pelo sujeito em cada resolução. Por outro lado, confere maior dinamismo, assim como garante maior precisão para a audição dos sons e controlo em testes de escrita condicionada.

O objectivo é poder avaliar os resultados de descodificação e compreensão dos sujeitos face a diversos níveis da consciência fonológica (silábico, intrassilábico e fonémico) e face a operações de ordenação alfabética, reconstrução e segmentação fonémicas, leitura e soletração; bem como atendendo à observação de outras habilidades cognitivas inerentes: memória fonológica de trabalho, discriminação visual, auditiva e acesso ao léxico.

Os testes (ver anexo 6) são:

ordenação alfabética (teste 1)

9 itens

discriminação de sequências de sons (teste 2)

1 item

identificação de pares mínimos (teste 3)

2 itens

segmentação e reconstrução fonémica (teste 4)

8 itens

escrita condicionada (teste 5)

2 itens

julgamento de aliteração (teste 6)

3 itens

julgamento de rima, início de palavra (onset) e segmentação silábica (teste 7)

9 itens

audição dicótica (teste 8)

1 item

identificação de léxico (teste 9)

3 itens

segmentação de palavras em frases e reorganização sintáctica (teste 10)

4 itens

leitura e auto-avaliação (teste 11)

2 itens

percepção de identidades fonéticas e zonas de articulação no aparelho fonador (teste 12).

1 item.

A selecção deste tipo de testes visa essencialmente um público que exhibe prováveis dificuldades ao nível de conhecimento do alfabeto português, logo procuramos avaliar e sensibilizar para o princípio de ordem das letras (teste 1) no seio da nova língua; dificuldades na discriminação de sons com similaridades do ponto de vista fonológico, logo são propostas actividades de audição e identificação de sons aleatórios (teste 2) e não aleatórios (testes 3 e 4); problemas de escrita, originados no desconhecimento temporário da língua, que inviabilizam a produção criativa (teste 5); pouca sensibilização fonética e, em particular, prosódica que deve ser avaliada em tarefas específicas como identificação de aliteração, rima e sílaba (testes 6 e 7); parco conhecimento lexical que deve ser testado em tarefas peculiares de identificação de léxico (teste 9); deficiente conhecimento organizacional de frases e de noção de palavra (teste 10); problemas com leitura correcta

de texto e fraco poder de auto-avaliação no comportamento de leitura (teste 11); e dificuldade na identificação de propriedades articulatórias necessárias à produção de sons, em Português (teste 12).

Os ficheiros áudio que figuram em algumas tarefas, gravados a partir do dispositivo próprio do computador, foram devidamente preparados para sua exibição no teste, controlando qualquer tipo de ruído e definindo pausas de tempo iguais entre cada sequência sonora (som isolado ou palavra).

Esta bateria, no contexto de aplicação à amostra dos casos, revela boa consistência interna com alfa de Cronbach de .76 (.755) (N de itens=42) sendo que o item relativo a “Duração 12” (factor referente ao tempo despendido especificamente na resolução da tarefa 12) foi eliminado de forma a não comprometer a fidelidade do teste. No âmbito da aplicação à amostra de controlo, o instrumento revela uma consistência interna inferior, com alfa de Cronbach de .70 (.701) (N de itens=30), tendo sido erradicado o item “Duração 5. A partir do teste de fidelidade podemos sugerir a maior adequação do teste a sujeitos em condição de aprendizagem de Língua Segunda (Português) do que a sujeitos nativos, conforme expectativa e objectivo do estudo. Foi elaborada uma versão em Inglês do mesmo teste (ver Anexo 6). No mesmo anexo encontra-se a versão da resolução (hipótese de resolução em alguns casos) dos testes da bateria.

4.3.4. Procedimentos

Esta bateria foi apresentada, na fase de *cognitive debriefing*, a um grupo de crianças nativas com idades compreendidas entre os sete e dez anos, no espaço de actividades Centro Infantil Arte e Qualidade de Aveiro, de modo a se confirmar se os itens das escalas eram compreendidos em consonância com os objectivos daqueles, procedendo-se às alterações necessárias ao texto e funcionalidade do sistema.

Para a aplicação dos testes e, segundo procedimentos administrativos (ver anexo 9) para obter a autorização das entidades, foram solicitadas, seguindo os trâmites exigidos neste processo, às respectivas entidades escolares os dados de alunos com experiência migratória (idade, nacionalidade, ano escolar, data de chegada a Portugal, nacionalidade dos pais, indicação de existência de apoio ao aluno a nível da língua, dificuldades de aprendizagens visíveis no aluno, e nível de proficiência em Português). Todos os estabelecimentos de ensino abordados facultaram os dados principais, após um processo

rigoroso e protegido de levantamento de dados, para se poder dar prosseguimento à fase de pedido de autorizações, sendo que, num segundo momento, se formalizaram os consentimentos informados aos encarregados de educação dos alunos que, entretanto, foram seleccionados para amostra. 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 em Setembro de 2006, de modo a que a aplicação da bateria, por sua vez, teve início a Janeiro de 2007, sendo que continuou até Dezembro de 2007, com pausa entre Maio e Agosto de 2007 (período não favorável para a aplicação, devido aos trabalhos internos escolares de avaliação e ao momento de férias). O teste foi apresentado para ser resolvido no computador pessoal da investigadora, aplicado aos 143 participantes (amostras experimental e de controlo), nas respectivas escolas que frequentam.

Antes do preenchimento, cada sujeito era informado devidamente de instruções específicas, além das que se encontram no próprio teste electrónico. A investigadora explicava o objectivo do teste e descrevia brevemente o seu formato, alertando para a proibição da utilização da tecla “enter” (risco de desactivação do teste), reforçava a necessidade de ter de clicar no botão “confirmar” após cada teste, ser célere uma vez que o tempo despendido em cada resposta seria contabilizado a par da qualidade das respostas (houve sempre sensibilização para o facto de ser um teste sem qualquer consequência para classificações escolares do sujeito, apenas com propósitos de investigação, informando ainda sobre a possibilidade de aceder à resolução correcta depois do preenchimento, se assim o aluno desejasse; houve aliás um número significativo de sujeitos que solicitaram, no fim, as soluções do teste), e ainda alertava para o facto de ter de haver uma pausa (cuja subtracção foi devidamente tida em conta na avaliação das durações temporais) em dois momentos do teste que envolviam soletração e leitura, na medida em que se recorreu a um dispositivo de gravação áudio, não implícito no teste.

4.3.5. Análise dos dados

Determinámos médias, desvios-padrão, frequências, percentagens, para descrever as características das amostras quanto à idade, género, nacionalidade, língua materna, apoio, ano de escolaridade e data de chegada; e testes de Qui-Quadrado para avaliar e comparar o desempenho de diferentes grupos (determinados por idade, género,

nacionalidade, língua materna, língua falada em casa, data de chegada, apoio escolar e ano de escolaridade) das amostras (nativos e aprendentes de Português L2), atendendo à distribuição de frequências dos participantes em categorias estabelecidas como desempenhos correctos e incorrectos (ou ausências) de cada teste, medindo a probabilidade das diferenças encontradas nos dois grupos da amostra serem ou não devidas ao acaso. Para o efeito, recorreremos ao programa SPSS 15.0.

4.4 Resultados

4.4.1. Fase I- Amostra dos casos

Legenda das variáveis

**Variáveis independentes*

“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; Grupo VI- 24-30 anos; ou três grupos: grupo I- 7-12 anos; grupo II- 13-18 anos; grupo III- 19-30 anos), “Género” (Grupo I- masculino; Grupo II- feminino), “Nacionalidade” (a nacionalidade é aqui designada pelo continente de origem dos sujeitos, assim de forma geral: Grupo I- Europa; Grupo II-América; Grupo III- Ásia; Grupo IV- África; V Grupo – Europa de Leste), “Língua Materna” (Grupo I- línguas românicas; Grupo II- línguas eslavas; Grupo III- bilingue/multilingue; Grupo IV- Português), “Línguas Faladas em Casa” (Grupo I- línguas românicas; Grupo II- línguas eslavas; Grupo III- bilingue/multilingue), “Data de Chegada” (Grupo I-2002-2003; Grupo II-2004-2005; Grupo III- 2006-2007), “Ano de Escolaridade” (Grupo I- 1º Ciclo; Grupo II- 2º Ciclo; Grupo III- 3º Ciclo; Grupo IV- Ensino Secundário; Grupo VI- Ensino Superior), “Apoio” (Grupo I- recebem apoio; Grupo II- não recebem apoio).

**Variáveis dependentes*

(Teste 1) “Ordenação Alfabética” (resposta correcta: ordenação de nove palavras lidas);
(Teste 2) “Identificação de Sons” (resposta correcta: identificação de uma sequência de quatro sons ouvidos);
(Teste 3) “Identificação de Pares mínimos” (resposta correcta: identificação de dois pares mínimos ouvidos, através do registo da letra diferenciadora em cada par);

(Teste 4) “Soletração” (a. segmentação) e “Leitura 1” (resposta correcta: soletração e leitura integral de quatro palavras lidas); “Reconstrução fonémica” (b.); (resposta correcta: síntese fonémica de três palavras ouvidas).

(Teste 5) “Grafema E” (a.), “Grafema N” (b.) (resposta correcta: texto escrito sem recorrer às letras mencionadas);

(Teste 6) “Identificação de Aliteração vocálica”, “Identificação de Aliteração consonântica” (resposta correcta: identificação da aliteração presente em três frases ouvidas);

(Teste 7) “Identificação de fonema inicial” (resposta correcta: identificação do fonema inicial de três palavras lidas), “Identificação de rima” (resposta correcta: identificação da rima de três palavras lidas), “Identificação de Sílabas” ou “Divisão Silábica” (resposta correcta: identificação de número de sílabas em cada uma de quatro palavras lidas);

(Teste 8) Audição dicótica- “Identificação OE” (resposta correcta: identificação de quatro palavras ouvidas, do input esquerdo), “Identificação Erro OE”, “Identificação OD” (resposta correcta: identificação de quatro palavras ouvidas, do input direito), “Identificação Erro OD”, “Conversão”, “Assimilação”, “Registos” (resposta correcta: oito registos das palavras ouvidas em situação dicótica);

(Teste 9) “Identificação de léxico” (resposta correcta: identificação de três palavras lidas);

(Teste 10) “Contagem de Palavra 1, 2” (resposta correcta: identificação do número de palavras em cada uma de duas frases lidas), “Consciência sintáctica 1, 2” (resposta correcta: organização sintáctica de duas frases agramaticais pela ilógica ao nível de sintaxe);

(Teste 11) “Leitura” (resposta correcta: leitura sem erros a partir de um texto), “Sotaque na leitura” ¹¹; “Auto-avaliação de leitura” (resposta correcta: identificação de todos os erros cometidos na própria leitura, após audição da mesma);

(Teste 12) “*Percepção do perfil articulatório* de sons” (resposta correcta. Identificação dos pontos de articulação de cinco sons (representados em letras escritas) na imagem do aparelho fonador, considerando a possibilidade de diferentes respostas (pontos de articulação) de acordo com determinados sons);

¹¹ Utilizamos sempre o termo “sotaque”, derivado do sentido de “foreign accent”, em Inglês, para identificar o discurso oral privado de uma pronúncia correcta de acordo com o padrão nativo. O sotaque refere-se a uma produção cuja prosódia evidencia falhas ao nível do ritmo e entoação e mesmo ao nível da distinção fonémica. Normalmente é este último aspecto que constitui o principal argumento da presença de sotaque, explicado pela interferência das características prosódicas maternas.

Informações temporais, em segundos, relativas ao tempo despendido em cada tarefa: “Duração1”, “Duração2”, “Duração3”, “Duração4”, “Duração5”, “Duração6”, “Duração7”, “Duração8”, “Duração9”, “Duração10”, “Duração11”. O número atribuído a cada uma das durações, corresponde ao número de cada uma das tarefas (sendo que apenas não incluímos o *time counter* relativo à tarefa 12), assim, por exemplo, a “Duração1” diz respeito à “Ordenação Alfabética” (teste 1).

4.4.1.1. Análise do tempo despendido na resolução dos testes.

Para compararmos os diversos grupos (categorias) das variáveis independentes, relativamente às diversas variáveis dependentes referentes às durações temporais relativas ao tempo despendido em cada uma das tarefas, efectuámos análises de variância multivariada factorial (MANOVA).

No teste multivariado para as variáveis “Duração1”, “Duração2”, “Duração3”, “Duração4”, “Duração5”, “Duração6”, “Duração7”, “Duração8”, “Duração9”, “Duração10”, “Duração11”, “Duração 12” e para a variável independente “Classe etária” verificou-se que há diferenças significativas entre grupos da classe etária ($F=240,209$; $P=.000$; Poder Observado $\beta.1,000$); para a variável “Línguas faladas em casa” verificou-se que se registam diferenças significativas entre grupos de locutores ($F= 55,131$; $P=.0.18$; Poder Observado $\beta.943$); para a variável “Nacionalidade” verificou-se que se registam diferenças significativas entre as categorias do grupo ($F= 59,354$; $P=.0.03$; Poder Observado $\beta.1,000$); para a variável “Língua Materna” verificou-se que se registam diferenças significativas entre grupos de locutores ($F= 26,518$; $P=.0.37$; Poder Observado $\beta.992$); para a variável “Apoio” verificou-se que se registam diferenças significativas entre grupos de locutores ($F= 3,075$; $P=.420$; Poder Observado $\beta.102$). Para as restantes variáveis não se verificam diferenças significativas.

Os testes *post hoc* revelam que, no que respeita às diferenças na “Duração 1” entre as categorias de “Classe etária”, o grupo I apresenta a média mais elevada (503,67) seguidos dos grupos, ordenadamente, II (407), III (180,50), VI (150), V (123,50) e IV (94). Registam-se diferenças significativas entre o grupo I e os grupos III ($p=.002$), IV ($p=.005$), V ($p=.002$) e o grupo VI ($p=.003$); quanto às diferenças na “Duração 7” entre as categorias de “Classe etária”, o grupo II apresenta a média mais elevada (654) seguidos dos grupos,

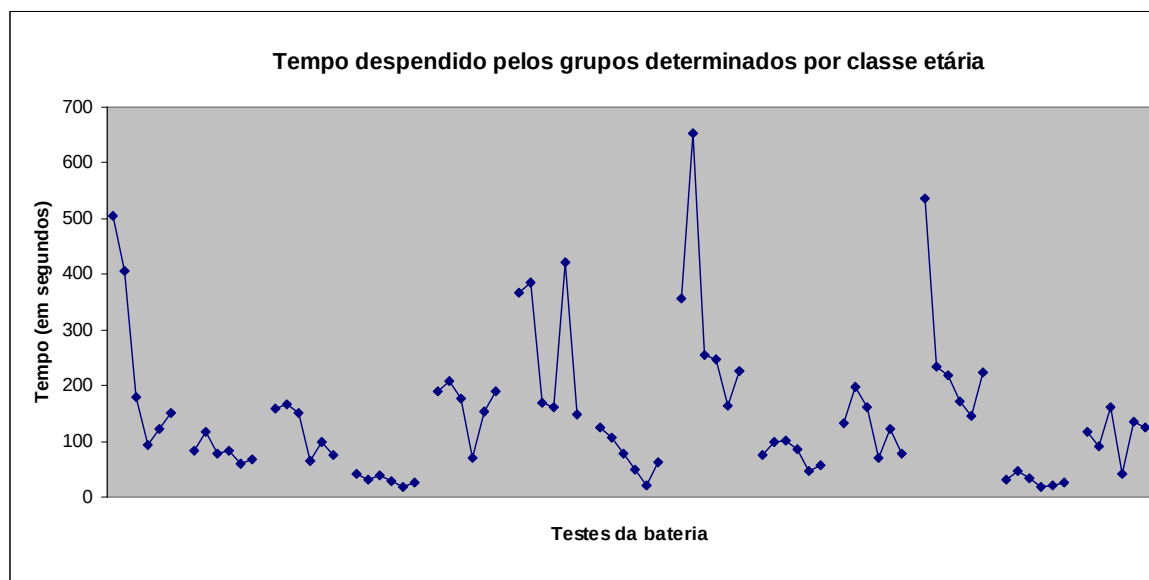
ordenadamente, I (355,67), III (255,25), IV (247), VI (227) e V (164,50). Registam-se diferenças significativas entre o grupo I e os grupos II ($p=.011$) e V ($p=.027$).

Nas figuras de 12 a 17 (com leitura pormenorizada de dados nas tabelas n.º 2-6, por ordem respectiva, Anexo 8) são apresentados os tempos médios obtidos pelos diferentes grupos de participantes, em cada teste da bateria, pelo que as referidas medidas deveriam apresentar-se por colunas ou pontos isolados, conforme normas de apresentação de figuras. Todavia, para uma melhor leitura da figura, unimos pontos por linhas relativos a cada teste.

No que respeita às diferenças na “Duração 9” entre as categorias de “Línguas faladas em casa”, o grupo II apresenta a média mais elevada (184,80) seguido dos grupos, ordenadamente, III (112,25) e I (73). Registam-se diferenças significativas entre o grupo I e II ($p=.033$). Observe-se a figura 13.

No que respeita às diferenças na “Duração 3” entre as categorias de “Nacionalidade”, o grupo III apresenta a média mais elevada (233) seguido dos grupos IV (139,43), II (97,50) e I (85,33). Registam-se diferenças significativas entre o grupo III e os grupos I ($p=.013$) e II ($p=.025$); quanto às diferenças na “Duração 9” entre as categorias de “Nacionalidade”, o grupo IV apresenta a média mais elevada (174,14) seguido dos grupos III (120), I (74,67) e II (74,50). Registam-se diferenças significativas entre o grupo IV e os grupos I ($p=.013$), II ($p=.025$) e III ($p=.031$). Observe-se a figura 14.

Figura n.º 12: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de participantes (determinados por classe etária).



Nota: Os treze grupos de pontos (6 pontos representando ordenadamente os grupos etários diferentes) ligados por linhas correspondem aos doze testes da bateria, pela seguinte ordem:

ordenação alfabética (teste 1, grupo de linha 1)

discriminação de sequências de sons (teste 2, grupo de linha 2)

identificação de pares mínimos (teste 3, grupo de linha 3)

segmentação e reconstrução fonémica (teste 4 a e b, grupos de linha 4 e 5)

escrita condicionada (teste 5, grupo de linha 6)

julgamento de aliteração (teste 6, grupo de linha 7)

julgamento de rima, início de palavra (onset) e segmentação silábica (teste 7, grupo de linha 8)

audição dicótica (teste 8, grupo de linha 9)

identificação de léxico (teste 9, grupo de linha 10)

segmentação de palavras em frases e reorganização sintáctica (teste 10, grupo de linha 11)

leitura e auto-avaliação (teste 11, grupo de linha 12)

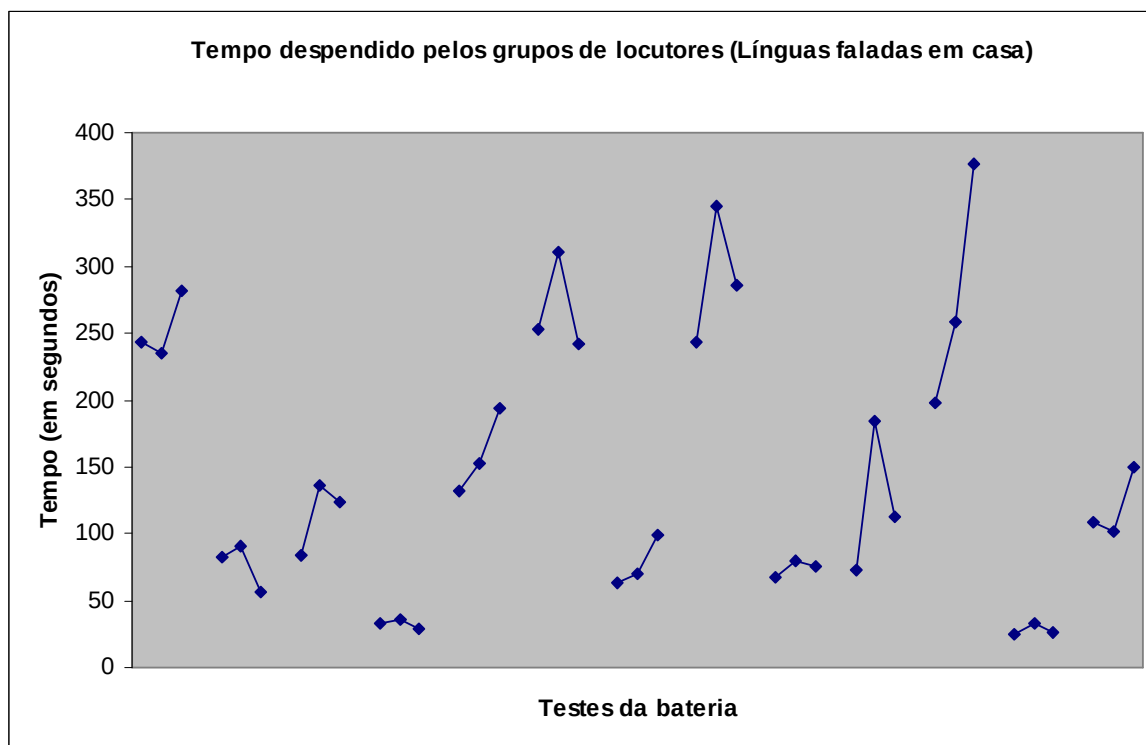
percepção de identidades fonéticas e zonas de articulação no aparelho fonador (teste 12, grupo de linha 13).

Cada ponto que integra o conjunto de cada linha corresponde aos grupos etários, por esta ordem:

Grupo I- 7-9 anos (ponto 1); Grupo II- 10-12 anos (ponto 2); Grupo III- 13-15 anos (ponto 3); Grupo IV- 16-18 anos (ponto 4) ; Grupo V- 19-23 anos (ponto 5) ; Grupo VI- 24-30 anos (ponto 6).

O score máximo observado é de 654 segundos (no teste 7, grupo de linha 8) e o mínimo registado é de 18 segundos (no teste 11, grupo de linha 12).

Figura n.º 13: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de participantes (determinados por tipologia de línguas faladas em casa).



Nota: Os treze grupos de pontos (3 pontos representando ordenadamente os grupos diferentes de locutores) ligados por linhas correspondem aos doze testes da bateria, pela seguinte ordem:

ordenação alfabética (teste 1, grupo de linha 1)

discriminação de sequências de sons (teste 2, grupo de linha 2)

identificação de pares mínimos (teste 3, grupo de linha 3)

segmentação e reconstrução fonémica (teste 4 a e b, grupos de linha 4 e 5)

escrita condicionada (teste 5, grupo de linha 6)

julgamento de aliteração (teste 6, grupo de linha 7)

julgamento de rima, início de palavra (onset) e segmentação silábica (teste 7, grupo de linha 8)

audição dicótica (teste 8, grupo de linha 9)

identificação de léxico (teste 9, grupo de linha 10)

segmentação de palavras em frases e reorganização sintáctica (teste 10, grupo de linha 11)

leitura e auto-avaliação (teste 11, grupo de linha 12)

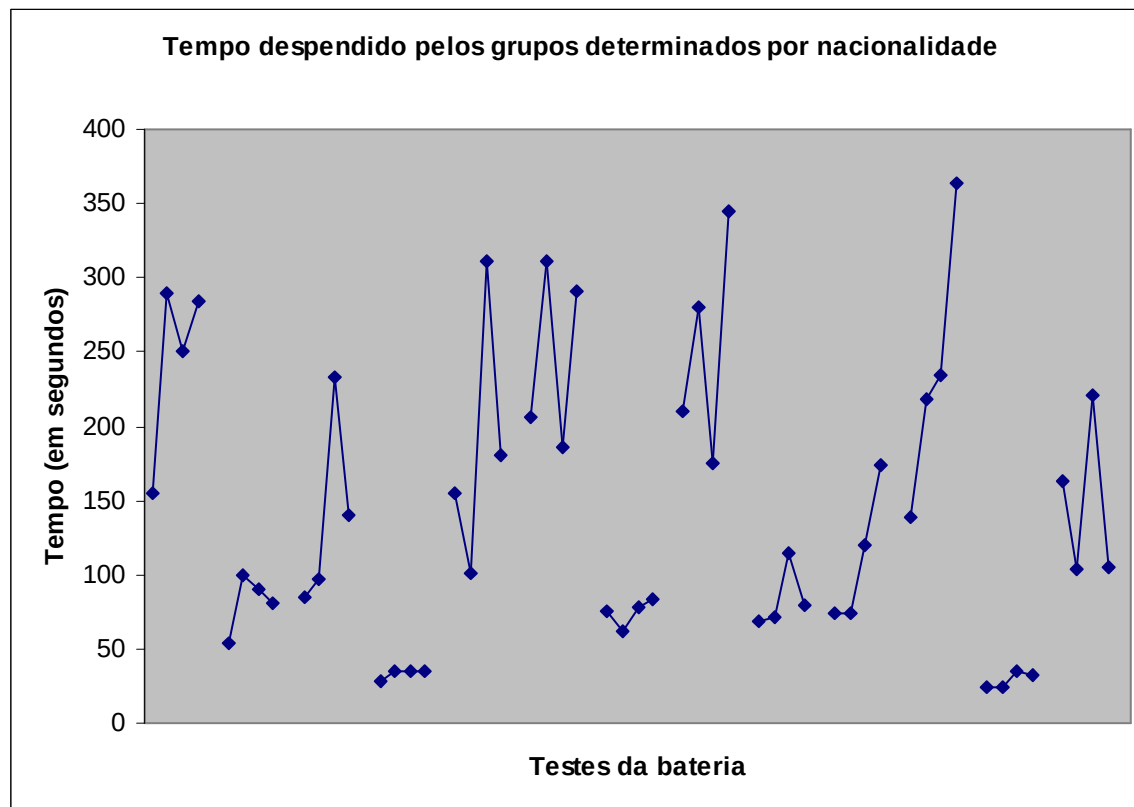
percepção de identidades fonéticas e zonas de articulação no aparelho fonador (teste 12, grupo de linha 13).

Cada ponto que integra o conjunto de cada linha corresponde aos grupos de locutores, por esta ordem:

Grupo I- Línguas românicas; grupo II- Línguas eslavas; grupo III- Bi/multilingue.

O score máximo observado é de 376,50 segundos (no teste 10, grupo de linha 11) e o mínimo registado é de 33,67 segundos (no teste 4a, grupo de linha 4).

Figura n.º 14: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de participantes (determinados por nacionalidade).



Nota: Os treze grupos de pontos (4 pontos representando ordenadamente os grupos diferentes determinados por nacionalidade) ligados por linhas correspondem aos doze testes da bateria, pela seguinte ordem:

ordenação alfabética (teste 1, grupo de linha 1)

discriminação de sequências de sons (teste 2, grupo de linha 2)

identificação de pares mínimos (teste 3, grupo de linha 3)

segmentação e reconstrução fonémica (teste 4 a e b, grupos de linha 4 e 5)

escrita condicionada (teste 5, grupo de linha 6)

julgamento de aliteração (teste 6, grupo de linha 7)

julgamento de rima, início de palavra (onset) e segmentação silábica (teste 7, grupo de linha 8)

audição dicótica (teste 8, grupo de linha 9)

identificação de léxico (teste 9, grupo de linha 10)

segmentação de palavras em frases e reorganização sintáctica (teste 10, grupo de linha 11)

leitura e auto-avaliação (teste 11, grupo de linha 12)

percepção de identidades fonéticas e zonas de articulação no aparelho fonador (teste 12, grupo de linha 13).

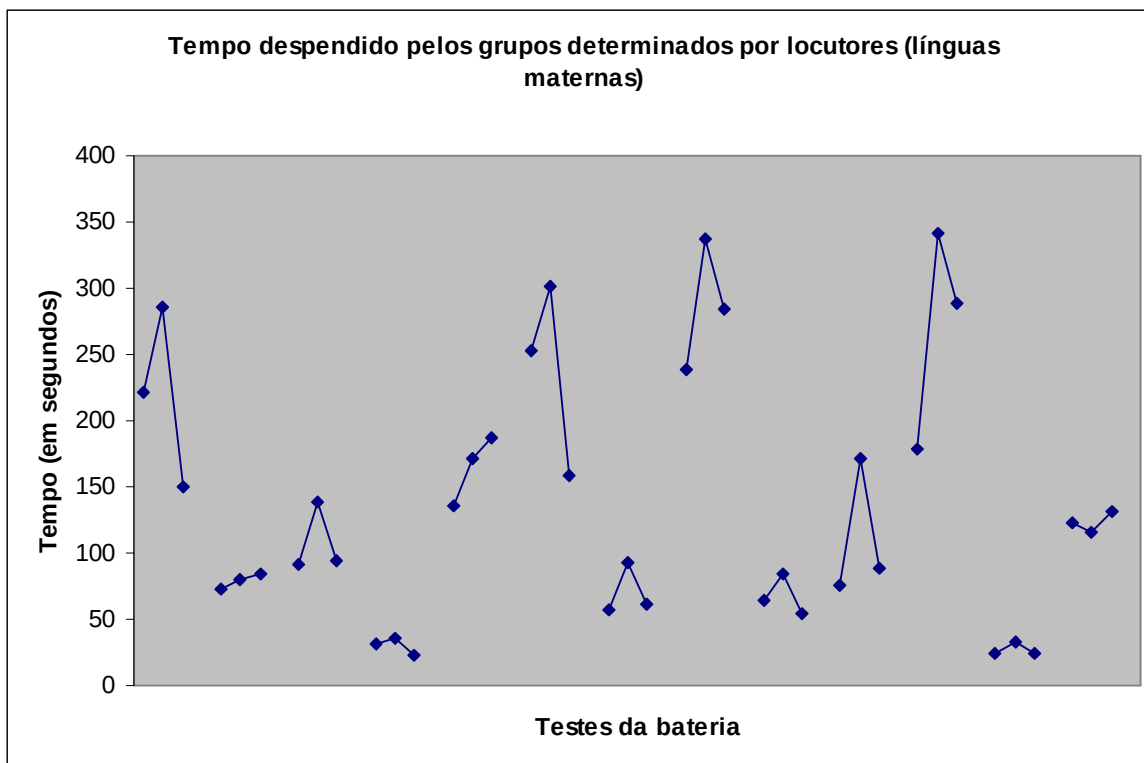
Cada ponto que integra o conjunto de cada linha corresponde aos grupos de nacionalidade, por esta ordem:

Grupo I- Europa; grupo II- América; grupo III- África; IV: Europa de Leste. O score máximo observado é de 344,14 segundos (no teste 7, grupo de linha 8) e o mínimo registado é de 28,67 segundos (no teste 4a, grupo de linha 4).

No que respeita às diferenças na “Duração 9” entre as categorias de “Língua Materna”, o grupo II apresenta a média mais elevada (171,29) seguido dos grupos III (88)

e I (76,25). Registam-se diferenças significativas entre o grupo II e o grupos I ($p=.015$). Observe-se a figura 15.

Figura n.º 15: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de locutores (determinados por tipologia de línguas maternas).



Nota: Os treze grupos de pontos (3 pontos representando ordenadamente os grupos diferentes de locutores, língua Materna) ligados por linhas correspondem aos doze testes da bateria, pela seguinte ordem:

ordenação alfabética (teste 1, grupo de linha 1)

discriminação de sequências de sons (teste 2, grupo de linha 2)

identificação de pares mínimos (teste 3, grupo de linha 3)

segmentação e reconstrução fonémica (teste 4 a e b, grupos de linha 4 e 5)

escrita condicionada (teste 5, grupo de linha 6)

julgamento de aliteração (teste 6, grupo de linha 7)

julgamento de rima, início de palavra (onset) e segmentação silábica (teste 7, grupo de linha 8)

audição dicótica (teste 8, grupo de linha 9)

identificação de léxico (teste 9, grupo de linha 10)

segmentação de palavras em frases e reorganização sintáctica (teste 10, grupo de linha 11)

leitura e auto-avaliação (teste 11, grupo de linha 12)

percepção de identidades fonéticas e zonas de articulação no aparelho fonador (teste 12, grupo de linha 13).

Cada ponto que integra o conjunto de cada linha corresponde aos grupos de locutores, por esta ordem:

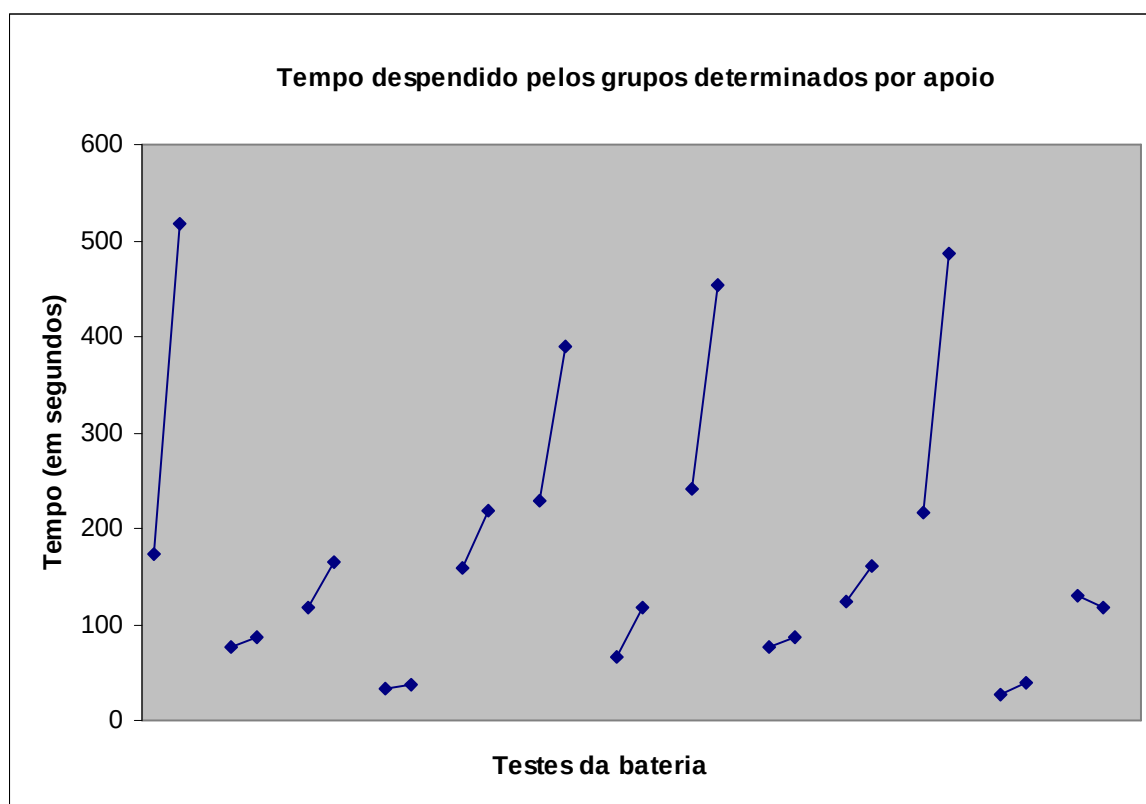
Grupo I- Línguas românicas; grupo II- Línguas eslavas; grupo III- Bi/multilingue.

O score máximo observado é de 341,86 segundos (no teste 10, grupo de linha 11) e o mínimo registado é de 23 segundos (no teste 4a, grupo de linha 4).

No que respeita às diferenças na “Duração 1” entre as categorias de “Apoio”, o grupo II apresenta a média mais elevada (517,33) seguido do grupo I (172,90). Registam-se diferenças significativas entre os grupos ($p=.000$); quanto às diferenças na “Duração 7” entre as categorias de “Língua Materna”, o grupo II apresenta a média mais elevada (454,33) seguido do grupo I (240,90). Registam-se diferenças significativas entre os grupos ($p=.011$). Observe-se a figura 16.

Recorrendo ao teste de ANOVA, verificamos que apenas se exibem diferenças significativas no que respeita às diferenças nas variáveis dependentes “Duração 5” e “Duração 8” entre as categorias de “Género”. Quanto à primeira variável dependente, o grupo I apresenta maior média (270,44), seguido do grupo II (186,65), com diferença significativa ($p=.030$). Para a segunda variável dependente referida, o grupo I mantém a média mais alta (90,93) seguido do grupo II (52,60), com diferença bastante significativa ($p=.002$). Observe-se a figura n.º 17 e as tabelas n.º 20 e 21 no anexo 9.

Figura n.º 16: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de participantes (determinados pela frequência/não frequência nas aulas de apoio de PLNM).



Nota: Os treze grupos de pontos (2 pontos representando os grupos que recebem e que não recebem apoio escolar, respectivamente) ligados por linhas correspondem aos doze testes da bateria, pela seguinte ordem:

ordenação alfabética (teste 1, grupo de linha 1)
 discriminação de sequências de sons (teste 2, grupo de linha 2)
 identificação de pares mínimos (teste 3, grupo de linha 3)
 segmentação e reconstrução fonémica (teste 4 a e b, grupos de linha 4 e 5)
 escrita condicionada (teste 5, grupo de linha 6)
 julgamento de aliteração (teste 6, grupo de linha 7)
 julgamento de rima, início de palavra (onset) e segmentação silábica (teste 7, grupo de linha 8)
 audição dicótica (teste 8, grupo de linha 9)
 identificação de léxico (teste 9, grupo de linha 10)
 segmentação de palavras em frases e reorganização sintáctica (teste 10, grupo de linha 11)
 leitura e auto-avaliação (teste 11, grupo de linha 12)
 percepção de identidades fonéticas e zonas de articulação no aparelho fonador (teste 12, grupo de linha 13).

Cada ponto que integra o conjunto de cada linha corresponde aos grupos de participantes com e sem apoio, por esta ordem:
 Grupo I- com apoio; grupo II- sem apoio.

O score máximo observado é de 517,33 segundos (no teste 1, grupo de linha 1) e o mínimo registado é de 26,70 segundos (no teste 11, grupo de linha 12).

Figura n.º 17: Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de todos os testes da bateria (1- 12) pelos grupos de participantes (determinados por género).



Nota: Os treze grupos de pontos (2 pontos representando ordenadamente os grupos de género) ligados por linhas correspondem aos doze testes da bateria, pela seguinte ordem:

ordenação alfabética (teste 1, grupo de linha 1)
 discriminação de sequências de sons (teste 2, grupo de linha 2)
 identificação de pares mínimos (teste 3, grupo de linha 3)

segmentação e reconstrução fonémica (teste 4 a e b, grupos de linha 4 e 5)
escrita condicionada (teste 5, grupo de linha 6)
julgamento de aliteração (teste 6, grupo de linha 7)
julgamento de rima, início de palavra (onset) e segmentação silábica (teste 7, grupo de linha 8)
audição dicótica (teste 8, grupo de linha 9)
identificação de léxico (teste 9, grupo de linha 10)
segmentação de palavras em frases e reorganização sintáctica (teste 10, grupo de linha 11)
leitura e auto-avaliação (teste 11, grupo de linha 12)
percepção de identidades fonéticas e zonas de articulação no aparelho fonador (teste 12, grupo de linha 13).

Cada ponto que integra o conjunto de cada linha corresponde aos grupos de género, por esta ordem:

Grupo I- masculino; grupo II- feminino. O score máximo observado é de 299,78 segundos (no teste 1, grupo de linha 1) e o mínimo registado é de 31,68 segundos (no teste 4a, grupo de linha 4).

4.4.1.2. Análises do desempenho dos participantes nos testes da bateria.

Recorrendo à análise estatística descritiva de Chi-Square Tests, para analisar a distribuição da amostra e seu desempenho em cada nível das diferentes tarefas, obtivemos os seguintes resultados.

4.4.1.2.1. Desempenho dos grupos determinados por faixa etária.

A influência da “classe etária” verificou-se nas variáveis dependentes “Ordenação alfabética”, “Identificação de Pares mínimos”, “Soletização”, “Leitura”, “Aliteração vocálica”, “Identificação de Rima”, “Divisão Silábica”, “Identificação OE”, “Conversão” (audição dicótica), “Registos” (audição dicótica), “Sotaque na leitura” e “*Percepção do perfil articulatório* de sons”. Considerámos a análise, alternadamente, com os grupos etários determinados, maioritariamente, por 6 classes e, com menor frequência, por 3.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Ordenação Alfabética” (Teste 1) e “Classe etária”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=16,378$; g.l.=5; $p=.006$; $\eta=.437$). Nas diferenças para a variável “Ordenação Alfabética” o grupo III evidencia maior número de respostas erradas (37,5%) em que 12 dos 15 sujeitos não acertam, seguindo-se o grupo I (25%) em que 8 de 10 sujeitos erram na ordenação alfabética. Os grupos que mais acertos detêm são, por esta ordem, os grupo V (31%) e VI (24,1%); no caso do primeiro grupo referido, 9 de 11 sujeitos acertam, sendo que no segundo grupo, 7 de 9 sujeitos apresentam resposta correcta. Observe-se a tabela n.º 75. 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%). Observe-se a tabela n.º 76.

Tabela n.º 75. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de organização de lista de palavras por ordem alfabética (teste 1 da Bateria).

			Teste de ordenação alfabética (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos etários	7-9	N	8	2	10
		% nos grupos determinados por idade	80,0%	20,0%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	25,0%	6,9%	16,4%
		% Total	13,1%	3,3%	16,4%
	10-12	N	5	4	9
		% nos grupos determinados por idade	55,6%	44,4%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	15,6%	13,8%	14,8%
		% Total	8,2%	6,6%	14,8%
	13-15	N	12	3	15
		% nos grupos determinados por idade	80,0%	20,0%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	37,5%	10,3%	24,6%
		% Total	19,7%	4,9%	24,6%
	16-18	N	3	4	7
		% nos grupos determinados por idade	42,9%	57,1%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	9,4%	13,8%	11,5%
		% Total	4,9%	6,6%	11,5%
	19-23	N	2	9	11
		% nos grupos determinados por idade	18,2%	81,8%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	6,3%	31,0%	18,0%
		% Total	3,3%	14,8%	18,0%
	24-30	N	2	7	9
		% nos grupos determinados por idade	22,2%	77,8%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	6,3%	24,1%	14,8%
		% Total	3,3%	11,5%	14,8%
Total	N		32	29	61
		% nos grupos determinados por idade	52,5%	47,5%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	52,5%	47,5%	100,0%

Tabela n.º 76. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de Identificação de Pares mínimos (teste 3) e grupos etários.

			Teste de identificação de pares mínimos (nº de registos)			Total
			0	1	2	
Grupos etários	7-9	N	8	0	1	9
		% nos grupos determinados por idade	88,9%	,0%	11,1%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	38,1%	,0%	9,1%	15,3%
		% Total	13,6%	,0%	1,7%	15,3%
	10-12	N	3	4	2	9
		% nos grupos determinados por idade	33,3%	44,4%	22,2%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	14,3%	14,8%	18,2%	15,3%
		% Total	5,1%	6,8%	3,4%	15,3%
	13-15	N	7	7	1	15
		% nos grupos determinados por idade	46,7%	46,7%	6,7%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	33,3%	25,9%	9,1%	25,4%
		% Total	11,9%	11,9%	1,7%	25,4%
	16-18	N	0	4	2	6
		% nos grupos determinados por idade	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	,0%	14,8%	18,2%	10,2%
		% Total	,0%	6,8%	3,4%	10,2%
	19-23	N	2	6	3	11
		% nos grupos determinados por idade	18,2%	54,5%	27,3%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	9,5%	22,2%	27,3%	18,6%
		% Total	3,4%	10,2%	5,1%	18,6%
	24-30	N	1	6	2	9
		% nos grupos determinados por idade	11,1%	66,7%	22,2%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	4,8%	22,2%	18,2%	15,3%
		% Total	1,7%	10,2%	3,4%	15,3%
Total	N		21	27	11	59
		% nos grupos determinados por idade	35,6%	45,8%	18,6%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	35,6%	45,8%	18,6%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Classe etária” (considerando 3 grupos) e “Soletração” (tarefa 4b) e “Leitura” (tarefa 4a), verifica-se que, para ambas, a distribuição é a mesma e não se deve ao acaso ($\chi^2=7,039$;g.l.=10;p=.030; $\eta=.263$). Nas diferenças para a variável “Soletração” e “Leitura” entre as categorias de “Classe etária”, é o grupo II (13-18 anos) que apresenta uma segmentação e igualmente leitura mais bem sucedidas (53,3%), sendo o grupo III o que exibe uma leitura menos positiva (43,8%). Observe-se a tabela n.º 77.

Tabela n.º 77. Distribuição dos grupos etários (determinados por três classes) de acordo com o seu desempenho no teste de leitura de lista de palavras (teste 4 a).

			Teste de Leitura (1) (avaliação do desempenho)		Total
			incorrecta	correcta	
Grupos etários	7-12	N	10	6	16
		% nos grupos determinados por idade	62,5%	37,5%	100,0%
		% no teste de leitura (1)	31,3%	40,0%	34,0%
		% Total	21,3%	12,8%	34,0%
	13-18	N	8	8	16
		% nos grupos determinados por idade	50,0%	50,0%	100,0%
		% no teste de leitura (1)	25,0%	53,3%	34,0%
		% Total	17,0%	17,0%	34,0%
	19-30	N	14	1	15
		% nos grupos determinados por idade	93,3%	6,7%	100,0%
		% no teste de leitura (1)	43,8%	6,7%	31,9%
		% Total	29,8%	2,1%	31,9%
Total	N		32	15	47
	% nos grupos determinados por idade		68,1%	31,9%	100,0%
	% no teste de leitura (1)		100,0%	100,0%	100,0%
	% Total		68,1%	31,9%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Classe etária” e “Identificação de aliteração vocálica” (tarefa 6a), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=18,659$;g.l.=10;p=.045; $\eta=.353$). Nas diferenças para a variável “Identificação de Aliteração vocálica” entre as categorias de “Classe etária”, é o grupo I

que apresenta mais registo (1 registo de vogal-100%) de aliteração de tipo vocálica, em que 3 de 10 sujeitos apontam vogais como resposta. Em cada um dos grupos II (50%) e III (50%), existe um sujeito que indica simultaneamente 3 registos vocálicos (ou seja, a resposta às três alíneas é cumprida apenas com vogais). Os restantes grupos não registam indicação para a aliteração vocálica. Observe-se a tabela n.º 78.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Classe etária” e “Identificação de rima” (tarefa 7b), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=40.904$; g.l.=15; $p=.000$; $\eta=.348$). Nas diferenças para a variável “Identificação de rima” entre as categorias de “Classe etária”, são os grupos III (31%) e I (20,7%) que apresentam mais acertos nesta tarefa (com máximo resposta completamente positiva-3 registos). Por outro lado é o grupo V que revela menos acertos na tarefa (60%) em que 6 de 9 sujeitos erram completamente. Observe-se a tabela n.º 79.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Classe etária” e “Divisão Silábica” (tarefa 7c), verifica-se que não há propriamente diferenças significativas ($\chi^2=23,641$; g.l.=15; $p=.071$; $\eta=.297$), contudo acrescentaremos aqui esta análise. Nas diferenças para a variável “Divisão Silábica” entre as categorias de “Classe etária”, é o grupo VI (33,3%) que apresenta mais acertos nesta tarefa (resposta completamente positiva - 4 registos), sendo que embora apenas com três registos correctos de divisão silábica, é o grupo V que se encontra com melhor performance (31,8%) em que 7 de 11 sujeitos acertam. Não há ausência de registos (0), embora haja respostas incompletas (registos 1,2,3). Observe-se a tabela n.º 80.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Classe etária” (considerando 3 grupos) e “Identificação OE” (tarefa 8), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=14,666$; g.l.=6; $p=.023$; $\eta=.368$). Nas diferenças para a variável “Identificação OE” entre as categorias de “Classe etária”, é o grupo II (13- 18 anos) que mais evidencia registo de palavras ouvidas no canal esquerdo (3 registos- 100%; 2 registos- 66,7%; 1 registo- 39,4%), sendo que o 14 sujeitos do grupo III indicam 1 segmento. O grupo I é o que menos regista palavras ouvidas neste input. Verifique-se a tabela n.º 81.

Tabela n.º 78. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de Identificação de aliteração vocálica (teste 6).

		Teste de identificação de aliteração (nº de registos de aliteração de base vocálica)			Total	
		0	1	3		
Grupos etários	7-9	N	7	3	0	10
		% nos grupos determinados por idade	70,0%	30,0%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	13,0%	100,0%	,0%	16,9%
		% Total	11,9%	5,1%	,0%	16,9%
	10-12	N	8	0	1	9
		% nos grupos determinados por idade	88,9%	,0%	11,1%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	14,8%	,0%	50,0%	15,3%
		% Total	13,6%	,0%	1,7%	15,3%
	13-15	N	14	0	1	15
		% nos grupos determinados por idade	93,3%	,0%	6,7%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	25,9%	,0%	50,0%	25,4%
		% Total	23,7%	,0%	1,7%	25,4%
	16-18	N	6	0	0	6
		% nos grupos determinados por idade	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	11,1%	,0%	,0%	10,2%
		% Total	10,2%	,0%	,0%	10,2%
	19-23	N	11	0	0	11
		% nos grupos determinados por idade	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	20,4%	,0%	,0%	18,6%
		% Total	18,6%	,0%	,0%	18,6%
	24-30	N	8	0	0	8
		% nos grupos determinados por idade	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	14,8%	,0%	,0%	13,6%
		% Total	13,6%	,0%	,0%	13,6%
Total	N	54	3	2	59	
	% nos grupos determinados por idade	91,5%	5,1%	3,4%	100,0%	
	% no teste de identificação de aliteração	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Total	91,5%	5,1%	3,4%	100,0%	

Tabela n.º 79. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de Identificação de rima (teste 7b).

			Teste de identificação de rima (nº de registos)				Total
			0	1	2	3	
Grupos etários	7-9	N	2	0	1	6	9
		% nos grupos determinados por idade	22,2%	,0%	11,1%	66,7%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	20,0%	,0%	7,1%	20,7%	16,7%
		% Total	3,7%	,0%	1,9%	11,1%	16,7%
	10-12	N	0	1	3	5	9
		% nos grupos determinados por idade	,0%	11,1%	33,3%	55,6%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	,0%	100,0%	21,4%	17,2%	16,7%
		% Total	,0%	1,9%	5,6%	9,3%	16,7%
	13-15	N	1	0	2	9	12
		% nos grupos determinados por idade	8,3%	,0%	16,7%	75,0%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	10,0%	,0%	14,3%	31,0%	22,2%
		% Total	1,9%	,0%	3,7%	16,7%	22,2%
	16-18	N	1	0	1	5	7
		% nos grupos determinados por idade	14,3%	,0%	14,3%	71,4%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	10,0%	,0%	7,1%	17,2%	13,0%
		% Total	1,9%	,0%	1,9%	9,3%	13,0%
	19-23	N	6	0	1	2	9
		% nos grupos determinados por idade	66,7%	,0%	11,1%	22,2%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	60,0%	,0%	7,1%	6,9%	16,7%
		% Total	11,1%	,0%	1,9%	3,7%	16,7%
	24-30	N	0	0	6	2	8
		% nos grupos determinados por idade	,0%	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	,0%	,0%	42,9%	6,9%	14,8%
		% Total	,0%	,0%	11,1%	3,7%	14,8%
Total	N		10	1	14	29	54
		% nos grupos determinados por idade	18,5%	1,9%	25,9%	53,7%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	18,5%	1,9%	25,9%	53,7%	100,0%

Tabela n.º 80. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de Identificação e Divisão Silábica (teste 7c).

			Teste de identificação e divisão silábica (nº de registos)				Total
			1	2	3	4	
Grupos etários	7-9	N	2	3	4	1	10
		% nos grupos determinados por idade	20,0%	30,0%	40,0%	10,0%	100,0%
		% no teste de divisão silábica	33,3%	17,6%	18,2%	6,7%	16,7%
		% Total	3,3%	5,0%	6,7%	1,7%	16,7%
	10-12	N	0	2	4	3	9
		% nos grupos determinados por idade	,0%	22,2%	44,4%	33,3%	100,0%
		% no teste de divisão silábica	,0%	11,8%	18,2%	20,0%	15,0%
		% Total	,0%	3,3%	6,7%	5,0%	15,0%
	13-15	N	2	7	5	1	15
		% nos grupos determinados por idade	13,3%	46,7%	33,3%	6,7%	100,0%
		% no teste de divisão silábica	33,3%	41,2%	22,7%	6,7%	25,0%
		% Total	3,3%	11,7%	8,3%	1,7%	25,0%
	16-18	N	2	1	2	2	7
		% nos grupos determinados por idade	28,6%	14,3%	28,6%	28,6%	100,0%
		% no teste de divisão silábica	33,3%	5,9%	9,1%	13,3%	11,7%
		% Total	3,3%	1,7%	3,3%	3,3%	11,7%
	19-23	N	0	1	7	3	11
		% nos grupos determinados por idade	,0%	9,1%	63,6%	27,3%	100,0%
		% no teste de divisão silábica	,0%	5,9%	31,8%	20,0%	18,3%
		% Total	,0%	1,7%	11,7%	5,0%	18,3%
	24-30	N	0	3	0	5	8
		% nos grupos determinados por idade	,0%	37,5%	,0%	62,5%	100,0%
		% no teste de divisão silábica	,0%	17,6%	,0%	33,3%	13,3%
		% Total	,0%	5,0%	,0%	8,3%	13,3%
Total		N	6	17	22	15	60
		% nos grupos determinados por idade	10,0%	28,3%	36,7%	25,0%	100,0%
		% no teste de divisão silábica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	10,0%	28,3%	36,7%	25,0%	100,0%

Tabela n.º 81. Distribuição dos grupos etários (determinados por três classes) de acordo com o seu desempenho no teste de identificação de sequências ouvidas no canal auditivo esquerdo (OE).

			Teste de identificação OE (nº de registos)				Total
			0	1	2	3	
grupos etários	7-12	N	12	6	1	0	19
		% nos grupos determinados por idade	63,2%	31,6%	5,3%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OE	60,0%	18,2%	16,7%	,0%	31,7%
		% Total	20,0%	10,0%	1,7%	,0%	31,7%
	13-18	N	4	13	4	1	22
		% nos grupos determinados por idade	18,2%	59,1%	18,2%	4,5%	100,0%
		% no teste de identificação OE	20,0%	39,4%	66,7%	100,0%	36,7%
		% Total	6,7%	21,7%	6,7%	1,7%	36,7%
	19-30	N	4	14	1	0	19
		% nos grupos determinados por idade	21,1%	73,7%	5,3%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OE	20,0%	42,4%	16,7%	,0%	31,7%
		% Total	6,7%	23,3%	1,7%	,0%	31,7%
Total	N		20	33	6	1	60
		% nos grupos determinados por idade	33,3%	55,0%	10,0%	1,7%	100,0%
		% no teste de identificação OE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	33,3%	55,0%	10,0%	1,7%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Classe etária” e “Conversão” (tarefa 8), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=34,629$; g.l.=20; $p=.022$; $\eta=.387$). Nas diferenças para a variável “Conversão” entre as categorias de “Classe etária”, são os grupos IV (100%- 4 registos) e V (100%-3 registos) que apresentam maior frequência de registos (1,2,3,4 registos), em relação aos outros grupos. O grupo III (41,2%) é o que revela menor registo na conversão (7 de 15 sujeitos não fizeram qualquer conversão). Verifique-se a tabela n.º 82.

Tabela n.º 82. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de audição dicótica - conversão (teste 8).

			Teste de audição dicótica – conversão (nº de registos)					Total
			0	1	2	3	4	
Grupos etários	7-9	N	3	6	1	0	0	10
		% nos grupos determinados por idade	30,0%	60,0%	10,0%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de conversão	17,6%	23,1%	7,7%	,0%	,0%	16,7%
		% Total	5,0%	10,0%	1,7%	,0%	,0%	16,7%
	10-12	N	1	7	1	0	0	9
		% nos grupos determinados por idade	11,1%	77,8%	11,1%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de conversão	5,9%	26,9%	7,7%	,0%	,0%	15,0%
		% Total	1,7%	11,7%	1,7%	,0%	,0%	15,0%
	13-15	N	7	6	2	0	0	15
		% nos grupos determinados por idade	46,7%	40,0%	13,3%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de conversão	41,2%	23,1%	15,4%	,0%	,0%	25,0%
		% Total	11,7%	10,0%	3,3%	,0%	,0%	25,0%
	16-18	N	3	1	2	0	1	7
		% nos grupos determinados por idade	42,9%	14,3%	28,6%	,0%	14,3%	100,0%
		% no teste de conversão	17,6%	3,8%	15,4%	,0%	100,0%	11,7%
		% Total	5,0%	1,7%	3,3%	,0%	1,7%	11,7%
	19-23	N	1	3	4	3	0	11
		% nos grupos determinados por idade	9,1%	27,3%	36,4%	27,3%	,0%	100,0%
		% no teste de conversão	5,9%	11,5%	30,8%	100,0%	,0%	18,3%
		% Total	1,7%	5,0%	6,7%	5,0%	,0%	18,3%
	24-30	N	2	3	3	0	0	8
		% nos grupos determinados por idade	25,0%	37,5%	37,5%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de conversão	11,8%	11,5%	23,1%	,0%	,0%	13,3%
		% Total	3,3%	5,0%	5,0%	,0%	,0%	13,3%
Total	N		17	26	13	3	1	60
		% nos grupos determinados por idade	28,3%	43,3%	21,7%	5,0%	1,7%	100,0%
		% no teste de conversão	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	28,3%	43,3%	21,7%	5,0%	1,7%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Classe etária” e “Registos” (tarefa 8), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=30,817$; g.l.=20; $p=.05$; $\eta=.238$). Nas diferenças para a variável “Registos” entre as categorias de “Classe etária”, são os grupos III (5 registos- 100%; 4 registos- 28,6%) e V (42,9%- 4 registos) que apresentam mais registos de identificação de sequências sonoras, independentemente de estarem correctas ou não. Os restantes grupos distribuem-se pelos diferentes registos (1,2,3 palavras) que indicam menor performance. Verifique-se a tabela n.º 83.

Neste teste de audição dicótica (relativamente a: identificação do input direito, assimilação, identificação de pseudopalavras) não há qualquer diferença significativa a registar entre os grupos etários, à excepção do que já foi observado relativamente à descodificação de pseudopalavras como palavras- conversão- e ao registo geral dos estímulos auditivos.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Classe etária” e “Sotaque na leitura” (teste 11), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=23.009$; g.l.=5; $p=.000$; $\eta=.600$). Nas diferenças para a variável “Sotaque na leitura” entre as categorias de “Classe etária”, são os grupos III (33,3%) e I (27,3%) que apresentam menos sotaque, sendo que os grupos V (28%) e VI (28%) são os que denotam mais registo estrangeiro no seu discurso. Observe-se a tabela n.º 84.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Classe etária” e “*Percepção do perfil articulatorio de sons*” (tarefa 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 articulatorio de sons*” entre as categorias de “Classe etária”, é o grupo VI (60%- 5 registos) que exhibe 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.

Tabela n.º 83. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste de audição dicótica - identificação de número de registos (teste 8).

			Teste de audição dicótica (nº de registos)					Total
			1	2	3	4	5	
Grupos etários	7-9	N	3	5	2	0	0	10
		% nos grupos determinados por idade	30,0%	50,0%	20,0%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – registos	27,3%	25,0%	15,4%	,0%	,0%	16,7%
		% Total	5,0%	8,3%	3,3%	,0%	,0%	16,7%
	10-12	N	2	2	4	1	0	9
		% nos grupos determinados por idade	22,2%	22,2%	44,4%	11,1%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – registos	18,2%	10,0%	30,8%	7,1%	,0%	15,0%
		% Total	3,3%	3,3%	6,7%	1,7%	,0%	15,0%
	13-15	N	2	5	2	4	2	15
		% nos grupos determinados por idade	13,3%	33,3%	13,3%	26,7%	13,3%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – registos	18,2%	25,0%	15,4%	28,6%	100,0%	25,0%
		% Total	3,3%	8,3%	3,3%	6,7%	3,3%	25,0%
	16-18	N	3	0	1	3	0	7
		% nos grupos determinados por idade	42,9%	,0%	14,3%	42,9%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – registos	27,3%	,0%	7,7%	21,4%	,0%	11,7%
		% Total	5,0%	,0%	1,7%	5,0%	,0%	11,7%
	19-23	N	0	4	1	6	0	11
		% nos grupos determinados por idade	,0%	36,4%	9,1%	54,5%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – registos	,0%	20,0%	7,7%	42,9%	,0%	18,3%
		% Total	,0%	6,7%	1,7%	10,0%	,0%	18,3%
	24-30	N	1	4	3	0	0	8
		% nos grupos determinados por idade	12,5%	50,0%	37,5%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – registos	9,1%	20,0%	23,1%	,0%	,0%	13,3%
		% Total	1,7%	6,7%	5,0%	,0%	,0%	13,3%
	Total	N	11	20	13	14	2	60
		% nos grupos determinados por idade	18,3%	33,3%	21,7%	23,3%	3,3%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – registos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	18,3%	33,3%	21,7%	23,3%	3,3%	100,0%

Tabela n.º 84. Distribuição dos grupos etários de acordo com o seu desempenho no teste
Leitura, no que respeita especificamente à detecção de sotaque (11).

			Teste de leitura – a detecção de sotaque		Total
			sem sotaque	com sotaque	
Grupos etários	7-9	N	9	1	10
		% nos grupos determinados por idade	90,0%	10,0%	100,0%
		% no teste de leitura – sotaque	27,3%	4,0%	17,2%
		% Total	15,5%	1,7%	17,2%
	10-12	N	8	1	9
		% nos grupos determinados por idade	88,9%	11,1%	100,0%
		% no teste de leitura – sotaque	24,2%	4,0%	15,5%
		% Total	13,8%	1,7%	15,5%
	13-15	N	11	4	15
		% nos grupos determinados por idade	73,3%	26,7%	100,0%
		% no teste de leitura – sotaque	33,3%	16,0%	25,9%
		% Total	19,0%	6,9%	25,9%
	16-18	N	2	5	7
		% nos grupos determinados por idade	28,6%	71,4%	100,0%
		% no teste de leitura – sotaque	6,1%	20,0%	12,1%
		% Total	3,4%	8,6%	12,1%
	19-23	N	2	7	9
		% nos grupos determinados por idade	22,2%	77,8%	100,0%
		% no teste de leitura – sotaque	6,1%	28,0%	15,5%
		% Total	3,4%	12,1%	15,5%
	24-30	N	1	7	8
		% nos grupos determinados por idade	12,5%	87,5%	100,0%
		% no teste de leitura – sotaque	3,0%	28,0%	13,8%
		% Total	1,7%	12,1%	13,8%
Total		N	33	25	58
		% nos grupos determinados por idade	56,9%	43,1%	100,0%
		% no teste de leitura – sotaque	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	56,9%	43,1%	100,0%

4.4.1.2.2. Desempenho dos grupos determinados por género.

Na influência da variável “Género”, verificamos que há diferenças a registar para apenas para a variável “Identificação de Rima” (tarefa 7). Assim, relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Género” e “Identificação de rima” (tarefa 7), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=8,010$; g.l.=3; $p=.046$; $\eta=.385$). Nas diferenças para a variável “Identificação de rima” entre as categorias de “Género”, é o grupo I (51,7%) que apresenta registos mais positivos (15 de 30 identificam correctamente 3 das 4 palavras apresentadas). Contudo também é o grupo I que evidencia maior ausência de registos (90%- 0 registos) em relação ao grupo feminino (II-10%). Observe-se a tabela n.º 85.

Tabela n.º 85. Distribuição dos grupos de género de acordo com o seu desempenho no teste de Identificação de rima (teste 7b).

			Teste de identificação de rima (nº de registos)				Total	
			0	1	2	3		
Grupos de género	masculino	N	9	1	5	15	30	
		% nos grupos determinados por género	30,0%	3,3%	16,7%	50,0%	100,0%	
		% no teste de identificação de rima	90,0%	100,0%	35,7%	51,7%	55,6%	
		% Total	16,7%	1,9%	9,3%	27,8%	55,6%	
	feminino	N	1	0	9	14	24	
		% nos grupos determinados por género	4,2%	,0%	37,5%	58,3%	100,0%	
		% no teste de identificação de rima	10,0%	,0%	64,3%	48,3%	44,4%	
		% Total	1,9%	,0%	16,7%	25,9%	44,4%	
		Total	N	10	1	14	29	54
			% nos grupos determinados por género	18,5%	1,9%	25,9%	53,7%	100,0%
% no teste de identificação de rima	100,0%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% Total	18,5%		1,9%	25,9%	53,7%	100,0%		

3.4.1.2.3. Desempenho dos grupos determinados por tipo de línguas faladas em casa.

A influência da variável referente a “Línguas faladas em casa” verificou-se nas variáveis dependentes “ordenação alfabética”, “soletração”, “assimilação” (audição dicótica), “auto-avaliação” e “sotaque” (leitura). Não considerámos nesta análise outros

grupos de locutores (falantes de crioulos e línguas indo-iranianas) devido à sua fraca representatividade na amostra.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Línguas faladas em casa” e “Ordenação Alfabética” (tarefa 1), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=7,134$; g.l.=2; $p=.028$; $\eta=.127$). Nas diferenças para a variável “Ordenação Alfabética” entre as categorias de “Línguas faladas em casa”, é o grupo III (46,2%) que apresenta mais acertos (12 de 28 sujeitos apresentam ordenação alfabética correcta). Os grupos II (55,2%, 11 de 16 sujeitos não acertam) e III (37,9%, 16 de 28 sujeitos erram) apresentam-se com respostas mais incorrectas. Observe-se a tabela n.º 86.

Tabela n.º 86. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de organização de lista de palavras de acordo com ordem alfabética (teste 1).

			Teste de ordenação alfabética (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Tipos de locutores (línguas faladas em casa)	românicas	N	2	9	11
		% nos grupos determinados por locutores	18,2%	81,8%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	6,9%	34,6%	20,0%
		% Total	3,6%	16,4%	20,0%
	eslavas	N	11	5	16
		% nos grupos determinados por locutores	68,8%	31,3%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	37,9%	19,2%	29,1%
		% Total	20,0%	9,1%	29,1%
	Sujeitos bilíngues/ multilíngues	N	16	12	28
		% nos grupos determinados por locutores	57,1%	42,9%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	55,2%	46,2%	50,9%
		% Total	29,1%	21,8%	50,9%
Total		N	29	26	55
		% nos grupos determinados por locutores	52,7%	47,3%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	52,7%	47,3%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Línguas faladas em casa” e “Soletração” (tarefa 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). Observe-se a tabela n.º 87.

Tabela n.º 87. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de soletração (teste 4a).

			Teste de soletração (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Tipos de locutores (línguas faladas em casa)	românicas	N	7	1	8
		% nos grupos determinados por locutores	87,5%	12,5%	100,0%
		% no teste de soletração	25,9%	6,7%	19,0%
		% Total	16,7%	2,4%	19,0%
	Eslavas	N	11	3	14
		% nos grupos determinados por locutores	78,6%	21,4%	100,0%
		% no teste de soletração	40,7%	20,0%	33,3%
		% Total	26,2%	7,1%	33,3%
	Bilingue /multilingue	N	9	11	20
		% nos grupos determinados por locutores	45,0%	55,0%	100,0%
		% no teste de soletração	33,3%	73,3%	47,6%
		% Total	21,4%	26,2%	47,6%
Total	N		27	15	42
	% nos grupos determinados por locutores		64,3%	35,7%	100,0%
	% no teste de soletração		100,0%	100,0%	100,0%
	% Total		64,3%	35,7%	100,0%

Observe-se ainda a tabela n.º 28 (Anexo 8) que com esta anterior se relaciona e que diz respeito a uma análise mais pormenorizada relativamente à performance detalhada (número exacto de palavras correctamente soletradas) dos grupos de locutores. Aqui igualmente se verifica que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2 = 18,471$; g.l.=6; $p=.005$; $\eta=.502$).

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Línguas faladas em casa” e “Assimilação” (tarefa 8 - audição dicótica), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=9,986$; g.l.=4; $p=.041$; $\eta=.153$). Nas diferenças para a variável “Assimilação” entre as categorias de “Línguas faladas em casa”, é o grupo III (53,6%; 75%) que apresenta maior registo de acertos (15 de 28 sujeitos exibem, cada um, uma assimilação evidente; 3 sujeitos indicam duas assimilações simultâneas). O grupo que menos exhibe assimilações é o grupo II (47,8%) em que 11 de 16 sujeitos revelam ausência de registo. Observe-se a tabela n.º 88.

Tabela n.º 88. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de audição dicótica - Registos de assimilações (teste 8).

			Teste de audição dicótica (nº de assimilações)			Total
			0	1	2	
Tipos de locutores (línguas faladas em casa)	românicas	N	2	9	0	11
		% nos grupos determinados por locutores	18,2%	81,8%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica- assimilação	8,7%	32,1%	,0%	20,0%
		% Total	3,6%	16,4%	,0%	20,0%
	eslavas	N	11	4	1	16
		% nos grupos determinados por locutores	68,8%	25,0%	6,3%	100,0%
		% no teste de audição dicótica- assimilação	47,8%	14,3%	25,0%	29,1%
		% Total	20,0%	7,3%	1,8%	29,1%
	Bilingue /multilingue	N	10	15	3	28
		% nos grupos determinados por locutores	35,7%	53,6%	10,7%	100,0%
		% no teste de audição dicótica- assimilação	43,5%	53,6%	75,0%	50,9%
		% Total	18,2%	27,3%	5,5%	50,9%
Total		N	23	28	4	55
		% nos grupos determinados por locutores	41,8%	50,9%	7,3%	100,0%
		% no teste de audição dicótica- assimilação	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	41,8%	50,9%	7,3%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Línguas faladas em casa” e “Sotaque” (tarefa 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 “Sotaque” entre as

categorias de “Línguas faladas em casa”, é o grupo III (66,7%) que apresenta menos sotaque (20 de 27 sujeitos exibem leitura sem sotaque). Os grupos I e II apresentam maior sotaque na sua leitura (34,8%), embora no grupo II os sujeitos se distribuam equilibradamente pelos dois tipos de leitura- com e sem sotaque (8 sujeitos evidenciam leitura sem sotaque; 8 sujeitos evidenciam leitura com sotaque). Observe-se a tabela n.º 89.

Tabela n.º 89. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de Leitura. Sotaque na leitura (teste 11) e grupos de locutores.

			Teste de leitura (detecção de sotaque)		Total
			sem sotaque	com sotaque	s
Tipos de locutores (línguas faladas em casa)	românicas	N	2	8	10
		% nos grupos determinados por locutores	20,0%	80,0%	100,0%
		% no teste de leitura – sotaque	6,7%	34,8%	18,9%
		% Total	3,8%	15,1%	18,9%
	Eslavas	N	8	8	16
		% nos grupos determinados por locutores	50,0%	50,0%	100,0%
		% no teste de leitura – sotaque	26,7%	34,8%	30,2%
		% Total	15,1%	15,1%	30,2%
	Bilingue /multilingue	N	20	7	27
		% nos grupos determinados por locutores	74,1%	25,9%	100,0%
		% no teste de leitura – sotaque	66,7%	30,4%	50,9%
		% Total	37,7%	13,2%	50,9%
Total		N	30	23	53
		% nos grupos determinados por locutores	56,6%	43,4%	100,0%
		% no teste de leitura – sotaque	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	56,6%	43,4%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função da variável “Línguas faladas em casa” e da variável dependente “Auto-avaliação” (tarefa de leitura-11), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=17,095$; g.l.=6; $p=.009$; $\eta=.556$). Nas diferenças para a variável “auto-avaliação” entre as categorias de “Línguas faladas em casa”, são os grupos I (6-8 erros:50%; 3-5: 46,2%) e II (6-8 erros:50%; 3-5: 38,5%; 1-2: 24%) que apresentam maior registo de erros auto-avaliados. O grupo III é o que menos

evidência auto-avaliação de erros na sua leitura sendo que 7 dos 26 (70%, considerando ausência de registo de erros na tarefa) sujeitos não indicam qualquer erro. Observe-se as tabelas n.º onde se podem visualizar informações básicas desta inferência, bem como mais detalhes relativamente à auto-avaliação dos sujeitos face aos erros cometidos na sua leitura.

4.4.1.2.4. Desempenho dos grupos determinados por tipo de línguas maternas.

A influência da variável “Língua Materna” verificou-se nas variáveis dependentes “Ordenação alfabética” e “Contagem de Palavras”. Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Língua Materna” e “Ordenação Alfabética” (tarefa 1), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=8,261$; g.l.=3; $p=.041$; $\eta=.145$). Nas diferenças para a variável “Ordenação Alfabética” entre as categorias de “Língua Materna”, é o grupo I que mais acerta (61,9%: 13 de 19 sujeitos não acertam) na organização da lista de palavras por ordem alfabética, sendo que o grupo II, por sua vez, apresenta maior índice de erros na tarefa (72%: 18 de 25 sujeitos acerta). Não consideramos na análise da influência da variável “língua materna” o grupo bilingue/multilingue na medida em que a sua representação é quase nula (2 sujeitos). Observe-se a tabela n.º 90.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Língua Materna” e “Contagem de Palavra 1” (tarefa 10), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=5,754$; g.l.=2; $p=.056$; $\eta=.329$). Nas diferenças para a variável “Contagem de palavra” entre as categorias de “Língua Materna”, é o grupo I que mais acerta (55,2%: 16 de 19 sujeitos acertam) na tarefa de contagem de palavras numa (1ª) de duas frases propostas no teste, sendo que o grupo II se segue com 44,8% (13 de 23 sujeitos acertam). Observe-se a tabela n.º 91.

Tabela n.º 90. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de ordenação alfabética (teste 1).

			Teste de ordenação alfabética (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Tipos de locutores	românicas	N			
		% nos grupos determinados por locutores	31,6%	68,4%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	24,0%	61,9%	41,3%
		% Total	13,0%	28,3%	41,3%
	eslavas	N	18	7	25
		% nos grupos determinados por locutores	72,0%	28,0%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	72,0%	33,3%	54,3%
		% Total	39,1%	15,2%	54,3%

Tabela n.º 91. Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de Contagem de palavras na primeira frase do enunciado (teste 10).

			Teste de contagem de palavras (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Tipos de locutores	Românicas	N			
		% nos grupos determinados por locutores	15,8%	84,2%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	21,4%	55,2%	44,2%
		% Total	7,0%	37,2%	44,2%
	Eslavas	N	10	13	23
		% nos grupos determinados por locutores	43,5%	56,5%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	71,4%	44,8%	53,5%
		% Total	23,3%	30,2%	53,5%

4.4.1.2.5. Desempenho dos grupos determinados por tipo de nacionalidades.

A influência da variável “Nacionalidade” verificou-se nas variáveis dependentes “Ordenação alfabética”, “Identificação OD” e “Conversão”.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Nacionalidade” e “Ordenação Alfabética” (tarefa 1), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=14,092$; g.l.=4; $p=.007$; $\eta=.450$). Nas diferenças para a variável “Ordenação Alfabética” entre as categorias de “Nacionalidade”, é o grupo I que mais acerta (51,7%: 15 de 20 sujeitos acertam) na organização da lista de palavras por ordem alfabética. O grupo V (59,4%) apresenta mais sujeitos a responderem erradamente do que acertadamente (19 de 26 sujeitos apresentam resposta incorrecta). Observe-se a tabela n.º 92.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Nacionalidade” e “Identificação OD” (tarefa 8), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=20,376$; g.l.=8; $p=.009$; $\eta=.075$). Nas diferenças para a variável “Identificação OD” entre as categorias de “Nacionalidade”, é o grupo III (2 registos- 100%) que mais identifica sequências sonoras ouvidas no canal direito. O grupo que menos regista é o V (44,7%) sendo que também referimos o grupo II (100%) quando verificamos que o total de sujeitos do grupo não regista qualquer estímulo auditivo, recebido no ouvido direito. Observe-se a tabela n.º 93.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Nacionalidade” e “Conversão” (teste 8), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=31,054$; g.l.=16; $p=.013$; $\eta=.349$). Nas diferenças para a variável “Conversão” entre as categorias de “Nacionalidade”, o grupo I evidencia maior número de sujeitos a converter palavras (3 registos: 3 de 19 sujeitos (100%); 2 registos: 3 de 19 sujeitos (23,1%); 1 registo: 10 de 19 sujeitos (38,5%)). De seguida encontra-se o grupo IV, em que 1 sujeito (100%) regista 4 conversões simultâneas, e o grupo V, em que 10 sujeitos fazem uma conversão (38,5%) e 8 sujeitos efectivam 2 conversões (61,5%). No entanto, o grupo que mais ausências revela é o grupo V (47,1%). Observe-se a tabela n.º 94.

Tabela n.º 92. Distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com o seu desempenho no teste de Ordenação Alfabética (teste 1).

			Teste de ordenação alfabética (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos de nacionalidade	Europa	N	5	15	20
		% nos grupos determinados por nacionalidade	25,0%	75,0%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	15,6%	51,7%	32,8%
		% Total	8,2%	24,6%	32,8%
	América	N	1	2	3
		% nos grupos determinados por nacionalidade	33,3%	66,7%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	3,1%	6,9%	4,9%
		% Total	1,6%	3,3%	4,9%
	Ásia	N	2	4	6
		% nos grupos determinados por nacionalidade	33,3%	66,7%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	6,3%	13,8%	9,8%
		% Total	3,3%	6,6%	9,8%
	África	N	5	1	6
		% nos grupos determinados por nacionalidade	83,3%	16,7%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	15,6%	3,4%	9,8%
		% Total	8,2%	1,6%	9,8%
	Europa de Leste	N	19	7	26
		% nos grupos determinados por nacionalidade	73,1%	26,9%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	59,4%	24,1%	42,6%
		% Total	31,1%	11,5%	42,6%
Total		N	32	29	61
		% nos grupos determinados por nacionalidade	52,5%	47,5%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	52,5%	47,5%	100,0%

Tabelas n.º 93 e 94. Distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com o seu desempenho no teste de audição dicótica (teste 8)- Identificação de palavras dispostas no canal auditivo direito ⁽¹⁾ e Conversão ⁽²⁾.

			Teste de audição dicótica - identificação de input OD (nº de registos)			Total
Grupos de nacionalidade			0	1	2	
	Europa	N	16	3	0	19
		% nos grupos determinados por nacionalidade	84,2%	15,8%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – Identificação OD	34,0%	27,3%	,0%	31,7%
		% Total	26,7%	5,0%	,0%	31,7%
	América	N	3	0	0	3
		% nos grupos determinados por nacionalidade	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – Identificação OD	6,4%	,0%	,0%	5,0%
		% Total	5,0%	,0%	,0%	5,0%
	Ásia	N	3	1	2	6
		% nos grupos determinados por nacionalidade	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – Identificação OD	6,4%	9,1%	100,0%	10,0%
		% Total	5,0%	1,7%	3,3%	10,0%
	África	N	4	2	0	6
		% nos grupos determinados por nacionalidade	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – Identificação OD	8,5%	18,2%	,0%	10,0%
		% Total	6,7%	3,3%	,0%	10,0%
Total	Europa de Leste	N	21	5	0	26
		% nos grupos determinados por nacionalidade	80,8%	19,2%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – Identificação OD	44,7%	45,5%	,0%	43,3%
		% Total	35,0%	8,3%	,0%	43,3%
		N	47	11	2	60
		% nos grupos determinados por nacionalidade	78,3%	18,3%	3,3%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – Identificação OD	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	78,3%	18,3%	3,3%	100,0%

			Teste de audição dicótica – conversão (nº de registos)					Total
			0	1	2	3	4	
Grupos de nacionalidade	Europa	N	3	10	3	3	0	19
		% nos grupos determinados por nacionalidade	15,8%	52,6%	15,8%	15,8%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – conversão	17,6%	38,5%	23,1%	100,0%	,0%	31,7%
		% Total	5,0%	16,7%	5,0%	5,0%	,0%	31,7%
	América	N	1	2	0	0	0	3
		% nos grupos determinados por nacionalidade	33,3%	66,7%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – conversão	5,9%	7,7%	,0%	,0%	,0%	5,0%
		% Total	1,7%	3,3%	,0%	,0%	,0%	5,0%
	Ásia	N	5	0	1	0	0	6
		% nos grupos determinados por nacionalidade	83,3%	,0%	16,7%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – conversão	29,4%	,0%	7,7%	,0%	,0%	10,0%
		% Total	8,3%	,0%	1,7%	,0%	,0%	10,0%
	África	N	0	4	1	0	1	6
		% nos grupos determinados por nacionalidade	,0%	66,7%	16,7%	,0%	16,7%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – conversão	,0%	15,4%	7,7%	,0%	100,0%	10,0%
		% Total	,0%	6,7%	1,7%	,0%	1,7%	10,0%
	Europa de Leste	N	8	10	8	0	0	26
		% nos grupos determinados por nacionalidade	30,8%	38,5%	30,8%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – conversão	47,1%	38,5%	61,5%	,0%	,0%	43,3%
		% Total	13,3%	16,7%	13,3%	,0%	,0%	43,3%
	Total	N	17	26	13	3	1	60
		% nos grupos determinados por nacionalidade	28,3%	43,3%	21,7%	5,0%	1,7%	100,0%
		% no teste de audição dicótica – conversão	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	28,3%	43,3%	21,7%	5,0%	1,7%	100,0%

4.4.1.2.6. Desempenho dos grupos determinados por data de chegada.

A influência da variável independente “Data de Chegada” verificou-se nas variáveis dependentes “Soletração”, “Leitura (1)” e “Sotaque”.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Data de Chegada” e “Soletração” (tarefa 4a), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=6,915$;g.l.=2;p=.032 $\eta=.368$). Nas diferenças para a variável “Soletração” entre as categorias de “Data de Chegada”, é o grupo I (40%) que apresenta mais acertos, sendo que o grupo III (56,3%) é o que comete mais erros na soletração. Observe-se a tabela n.º 95.

Tabela n.º 95. Desempenho dos sujeitos no teste de Soletração (teste 4a) de acordo com a data de chegada.

			Teste de soletração (avaliação de desempenho)		Total
			0	1	
Grupos definidos por datas de chegada	2002-2003	N	3	6	9
		% nos grupos determinados por data de chegada	33,3%	66,7%	100,0%
		% no teste de soletração	9,4%	40,0%	19,1%
		% Total	6,4%	12,8%	19,1%
	2004-2005	N	11	5	16
		% nos grupos determinados por data de chegada	68,8%	31,3%	100,0%
		% no teste de soletração	34,4%	33,3%	34,0%
		% Total	23,4%	10,6%	34,0%
	2006-2007	N	18	4	22
		% nos grupos determinados por data de chegada	81,8%	18,2%	100,0%
		% no teste de soletração	56,3%	26,7%	46,8%
		% Total	38,3%	8,5%	46,8%
Total	N		32	15	47
		% nos grupos determinados por data de chegada	68,1%	31,9%	100,0%
		% no teste de soletração	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	68,1%	31,9%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Data de Chegada” e “Leitura 1” (tarefa 4a), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=13,076$;g.l.=4;p=.011; $\eta=.475$). Nas diferenças para a variável “Leitura 1” entre as

categorias de “Data de Chegada”, é o grupo I (40%) que apresenta mais acertos (todos os sujeitos do grupo evidenciam leitura completa e correcta), sendo que os grupos II e III são os que apresentam leitura mais incompleta de palavras (registo de duas e/ou três palavras lidas correctamente sendo que quatro é o número total de palavras exibidas no teste). Contudo o grupo II é o grupo que apresenta menos positiva performance nesta tarefa de leitura (57,1%). Observe-se a tabela n.º 96.

Tabela n.º 96. Desempenho dos sujeitos no teste de Leitura (teste 4b) de acordo com a data de chegada.

			Teste de leitura (1) Nº de registos			Total
			2	3	4	
Grupos definidos por datas de chegada	2002-2003	N	0	0	8	8
		% nos grupos determinados por data de chegada	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% no teste de leitura (1)	,0%	,0%	40,0%	17,4%
		% Total	,0%	,0%	17,4%	17,4%
	2004-2005	N	3	7	6	16
		% nos grupos determinados por data de chegada	18,8%	43,8%	37,5%	100,0%
		% no teste de leitura (1)	42,9%	36,8%	30,0%	34,8%
		% Total	6,5%	15,2%	13,0%	34,8%
	2006-2007	N	4	12	6	22
		% nos grupos determinados por data de chegada	18,2%	54,5%	27,3%	100,0%
		% no teste de leitura (1)	57,1%	63,2%	30,0%	47,8%
		% Total	8,7%	26,1%	13,0%	47,8%
Total	N		7	19	20	46
		% nos grupos determinados por data de chegada	15,2%	41,3%	43,5%	100,0%
		% no teste de leitura (1)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	15,2%	41,3%	43,5%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Data de Chegada” e “Sotaque” (tarefa 11), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=5,524$;g.l.=2;p=.063; $\eta=.248$). Nas diferenças para a variável “Sotaque” entre as categorias de “Data de Chegada”, é o grupo II (42,4%) que apresenta uma leitura com

menos sotaque evidente, em que 14 de 19 sujeitos não manifestam sotaque. Por outro lado o grupo III evidencia uma fonética estrangeira mais acentuada (64%). Observe-se a tabela n.º 97.

Tabela n.º 97. Desempenho dos sujeitos no teste de Leitura (presença de sotaque - teste 11) de acordo com a data de chegada.

			Teste de leitura (detecção de sotaque)		Total
			sem sotaque	com sotaque	
Grupos definidos por datas de chegada	2002-2003	N	8	4	12
		% nos grupos determinados por data de chegada	66,7%	33,3%	100,0%
		% no teste de leitura - sotaque	24,2%	16,0%	20,7%
		% Total	13,8%	6,9%	20,7%
	2004-2005	N	14	5	19
		% nos grupos determinados por data de chegada	73,7%	26,3%	100,0%
		% no teste de leitura - sotaque	42,4%	20,0%	32,8%
		% Total	24,1%	8,6%	32,8%
	2006-2007	N	11	16	27
		% nos grupos determinados por data de chegada	40,7%	59,3%	100,0%
		% no teste de leitura - sotaque	33,3%	64,0%	46,6%
		% Total	19,0%	27,6%	46,6%
Total	N		33	25	58
		% nos grupos determinados por data de chegada	56,9%	43,1%	100,0%
		% no teste de leitura - sotaque	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	56,9%	43,1%	100,0%

4.4.1.2.7. Desempenho dos grupos determinados por apoio escolar em PLNM.

A influência da variável independente “Apoio” verificou-se significativamente no âmbito da variável dependente “*Percepção do Perfil articulatório de sons*”. Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Apoio” e “*Percepção do perfil articulatório de sons*” (tarefa 12), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=15,607$; g.l.=8; $p=.048$; $\eta=.514$). É evidentemente o grupo I (com apoio) que apresenta respostas mais correctas e mais completas (66,7+100%- registo de 5 fones correctamente indicados) nesta tarefa. Mesmo nas respostas incompletas (registo de 3 e 4 fones) é o grupo I que mantém percentagens mais elevadas.

4.4.1.2.8. Desempenho dos grupos determinados por ano de escolaridade.

A influência da variável independente “Ano de escolaridade” verificou-se nas variáveis dependentes “Ordenação alfabética”, “Reconstrução fonémica”, “Identificação de Aliteração vocálica”, “Identificação Erro OE”, “Assimilação”, “Conversão”, “Identificação de léxico” e “Sotaque”.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Ano de escolaridade” e “Ordenação alfabética” (tarefa 1), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=14,266$;g.l.=4;p=.006; $\eta=.407$). O grupo V exibe (ensino superior- 55,2%, 16 de 20 sujeitos acertam) mais registos correctos que os restantes grupos. Os grupos I (31,3% 10 de 13 sujeitos erram) e III (34,4%- 11 de 15 sujeitos erram) são os que apresentam menos acertos. Observe-se a tabela n.º 98.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Ano escolar” e “Identificação de pares mínimos” (tarefa 3), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=20,179$;g.l.=8;p=.010; $\eta=.536$). O grupo V (ensino superior- 45,5%) evidencia-se com maior número de identificações de palavras, sendo que 5 de 20 sujeitos registam dois pares mínimos correctamente identificados. Neste mesmo grupo 13 de 20 sujeitos identificam correctamente um par mínimo (48,1%) embora esta opção não seja a resposta completa. O grupo I é o que regista maior ausência de registos (47,6%, 10 de 12 sujeitos não identificam qualquer par mínimo). Observe-se a tabela n.º 99.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Ano escolar” e “Identificação erro OE” (tarefa 8), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=24,981$;g.l.=12;p=.015; $\eta=.363$). O grupo IV (ensino secundário- 100%-3 registos; 33,3%-2 registos) regista maior número de palavras ouvidas no canal auditivo esquerdo, embora as palavras identificadas apresentem erros (por assimilação aos sons ouvidos simultaneamente no canal direito, na maior parte dos casos). Os grupos que menos identificam são, por esta ordem, os grupos I (29,7%) e III (27%). Com ou sem erros no registos das palavras identificadas, o grupo I mantém-se com a performance menos positiva, entre os cinco grupos. Observe-se a tabela n.º 100.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Ano escolar” e “Conversão” (tarefa 8), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=30,195$;g.l.=16;p=.017; $\eta=.418$). Os grupos V (ensino superior- 100%- 3 registos; 46,2%- 2 registos) e IV (ensino secundário- 100%-4 registos; 23,1%- 2 registos)

apresentam um considerável registo de conversão de palavras/pseudopalavras noutras palavras diferentes (semelhantes do ponto de vista fonológico, não semântico). 1 sujeito (14,3%) do grupo IV indica quatro palavras, sendo que 3 sujeitos (42,9%) registam duas palavras; 3 sujeitos (15,8%) do grupo V indicam 3 palavras, 7 sujeitos apontam duas (31,6%) e 6 participantes indicam uma (36,8%) palavra. O grupo com menos registos de conversão é o grupo III (47,1%). Observe-se a tabela n.º 101.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Ano escolar” e “Sotaque” (tarefa 11), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=20,722$; g.l.=4; $p=.000$; $\eta=.546$). O grupo V (ensino superior) apresenta com maior evidência sotaque na leitura (52%, 13 de 17 sujeitos lêem com sotaque). O grupo com leitura de fonética mais nativa (sem sotaque) é o I (36,4%) em que 12 de 13 sujeitos lêem sem sotaque; seguido do grupo III (33,3%) em que 11 de 15 sujeitos exibem uma leitura igualmente sem sotaque. Observe-se a tabela n.º 102.

Tabela n.º 98. Desempenho dos grupos determinados por ano escolar de acordo com o desempenho no teste de Ordenação Alfabética.

			Teste de ordenação alfabética (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos definidos	1ºciclo	N			
		% nos grupos determinados por ano escolar	76,9%	23,1%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	31,3%	10,3%	21,3%
		% Total	16,4%	4,9%	21,3%
	2ºciclo	N	3	3	6
		% nos grupos determinados por ano escolar	50,0%	50,0%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	9,4%	10,3%	9,8%
		% Total	4,9%	4,9%	9,8%
	3ºciclo	N	11	4	15
		% nos grupos determinados por ano escolar	73,3%	26,7%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	34,4%	13,8%	24,6%
		% Total	18,0%	6,6%	24,6%
	ens.sec.	N	4	3	7
		% nos grupos determinados por ano escolar	57,1%	42,9%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	12,5%	10,3%	11,5%
		% Total	6,6%	4,9%	11,5%
	ens.sup.	N	4	16	20
		% nos grupos determinados por ano escolar	20,0%	80,0%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	12,5%	55,2%	32,8%
		% Total	6,6%	26,2%	32,8%
Total		N	32	29	61
		% nos grupos determinados por ano escolar	52,5%	47,5%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	52,5%	47,5%	100,0%

Tabela n.º 99. Desempenho dos grupos determinados por ano escolar de acordo com o desempenho no teste de Identificação de Pares Mínimos.

			Teste de identificação de pares mínimos (nº de registos)			Total
			0	1	2	
Grupos definidos	1ºciclo	N				
		% nos grupos determinados por ano escolar	83,3%	8,3%	8,3%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	47,6%	3,7%	9,1%	20,3%
		% Total	16,9%	1,7%	1,7%	20,3%
	2ºciclo	N	2	2	2	6
		% nos grupos determinados por ano escolar	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	9,5%	7,4%	18,2%	10,2%
		% Total	3,4%	3,4%	3,4%	10,2%
	3ºciclo	N	6	7	2	15
		% nos grupos determinados por ano escolar	40,0%	46,7%	13,3%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	28,6%	25,9%	18,2%	25,4%
		% Total	10,2%	11,9%	3,4%	25,4%
	ens.sec.	N	1	4	1	6
		% nos grupos determinados por ano escolar	16,7%	66,7%	16,7%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	4,8%	14,8%	9,1%	10,2%
		% Total	1,7%	6,8%	1,7%	10,2%
	ens.sup.	N	2	13	5	20
		% nos grupos determinados por ano escolar	10,0%	65,0%	25,0%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	9,5%	48,1%	45,5%	33,9%
		% Total	3,4%	22,0%	8,5%	33,9%
Total		N	21	27	11	59
		% nos grupos determinados por ano escolar	35,6%	45,8%	18,6%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	35,6%	45,8%	18,6%	100,0%

Tabela n.º 100. Desempenho dos grupos determinados por ano escolar de acordo com o desempenho no teste de audição dicótica (Identificação de palavras/pseudopalavras ouvidas no canal auditivo esquerdo- identificação parcial).

			Teste de audição dicótica – identificação OE (erro) (nº de registos)				Total
			0	1	2	3	
Grupos definidos por ano escolar	1ºciclo	N	11	2	0	0	13
		% nos grupos determinados por ano escolar	84,6%	15,4%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OE	29,7%	11,1%	,0%	,0%	21,7%
		% Total	18,3%	3,3%	,0%	,0%	21,7%
	2ºciclo	N	5	1	0	0	6
		% nos grupos determinados por ano escolar	83,3%	16,7%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OE	13,5%	5,6%	,0%	,0%	10,0%
		% Total	8,3%	1,7%	,0%	,0%	10,0%
	3ºciclo	N	10	5	0	0	15
		% nos grupos determinados por ano escolar	66,7%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OE	27,0%	27,8%	,0%	,0%	25,0%
		% Total	16,7%	8,3%	,0%	,0%	25,0%
	ens.sec.	N	2	2	1	2	7
		% nos grupos determinados por ano escolar	28,6%	28,6%	14,3%	28,6%	100,0%
		% no teste de identificação OE	5,4%	11,1%	33,3%	100,0%	11,7%
		% Total	3,3%	3,3%	1,7%	3,3%	11,7%
	ens.sup.	N	9	8	2	0	19
		% nos grupos determinados por ano escolar	47,4%	42,1%	10,5%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OE	24,3%	44,4%	66,7%	,0%	31,7%
		% Total	15,0%	13,3%	3,3%	,0%	31,7%
Total	N		37	18	3	2	60
		% nos grupos determinados por ano escolar	61,7%	30,0%	5,0%	3,3%	100,0%
		% no teste de identificação OE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	61,7%	30,0%	5,0%	3,3%	100,0%

Tabela n.º 101. Teste de audição dicótica- Conversão (tarefa 8) e desempenho dos grupos de sujeitos determinados por ano de escolaridade

			Teste de audição dicótica – conversão (nº de registos)					Total
			0	1	2	3	4	
Grupos definidos por ano escolar	1ºciclo	N						
			3	8	2	0	0	13
		% nos grupos determinados por ano escolar	23,1%	61,5%	15,4%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de conversão	17,6%	30,8%	15,4%	,0%	,0%	21,7%
		% Total	5,0%	13,3%	3,3%	,0%	,0%	21,7%
	2ºciclo	N	1	5	0	0	0	6
		% nos grupos determinados por ano escolar	16,7%	83,3%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de conversão	5,9%	19,2%	,0%	,0%	,0%	10,0%
		% Total	1,7%	8,3%	,0%	,0%	,0%	10,0%
	3ºciclo	N	8	5	2	0	0	15
		% nos grupos determinados por ano escolar	53,3%	33,3%	13,3%	,0%	,0%	100,0%
		% no teste de conversão	47,1%	19,2%	15,4%	,0%	,0%	25,0%
		% Total	13,3%	8,3%	3,3%	,0%	,0%	25,0%
	ens.sec.	N	2	1	3	0	1	7
		% nos grupos determinados por ano escolar	28,6%	14,3%	42,9%	,0%	14,3%	100,0%
		% no teste de conversão	11,8%	3,8%	23,1%	,0%	100,0%	11,7%
		% Total	3,3%	1,7%	5,0%	,0%	1,7%	11,7%
	ens.sup.	N	3	7	6	3	0	19
		% nos grupos determinados por ano escolar	15,8%	36,8%	31,6%	15,8%	,0%	100,0%
		% no teste de conversão	17,6%	26,9%	46,2%	100,0%	,0%	31,7%
		% Total	5,0%	11,7%	10,0%	5,0%	,0%	31,7%
Total	N		17	26	13	3	1	60
		% nos grupos determinados por ano escolar	28,3%	43,3%	21,7%	5,0%	1,7%	100,0%
		% no teste de conversão	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	28,3%	43,3%	21,7%	5,0%	1,7%	100,0%

Tabela n.º 102. Sotaque na leitura (tarefa 11) e desempenho dos grupos de sujeitos determinados por ano de escolaridade

			Teste de leitura (detecção de sotaque)		Total
			sem sotaque	com sotaque	
Grupos definidos	1ºciclo	N			
		% nos grupos determinados por ano escolar	92,3%	7,7%	100,0%
		% no teste de leitura - sotaque	36,4%	4,0%	22,4%
		% Total	20,7%	1,7%	22,4%
	2ºciclo	N	5	1	6
		% nos grupos determinados por ano escolar	83,3%	16,7%	100,0%
		% no teste de leitura - sotaque	15,2%	4,0%	10,3%
		% Total	8,6%	1,7%	10,3%
	3ºciclo	N	11	4	15
		% nos grupos determinados por ano escolar	73,3%	26,7%	100,0%
		% no teste de leitura - sotaque	33,3%	16,0%	25,9%
		% Total	19,0%	6,9%	25,9%
	ens.sec.	N	1	6	7
		% nos grupos determinados por ano escolar	14,3%	85,7%	100,0%
		% no teste de leitura - sotaque	3,0%	24,0%	12,1%
		% Total	1,7%	10,3%	12,1%
	ens.sup.	N	4	13	17
		% nos grupos determinados por ano escolar	23,5%	76,5%	100,0%
		% no teste de leitura - sotaque	12,1%	52,0%	29,3%
		% Total	6,9%	22,4%	29,3%
Total		N	33	25	58
		% nos grupos determinados por ano escolar	56,9%	43,1%	100,0%
		% no teste de leitura - sotaque	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	56,9%	43,1%	100,0%

4.4.1.3. Análises de distribuição dos participantes em função das variáveis independentes

Na avaliação da distribuição dos participantes do grupo experimental, em função das variáveis independentes, recorrendo ao teste de Qui-Quadrado, obtivemos os resultados que a seguir se descrevem e que podem ser visualizados nas tabelas n.º 33-43, Anexo 8.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Línguas faladas em casa” e “Classe etária”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=11,800$; g.l.=4; $p=.019$; $\eta=.353$). O grupo III de locutores é o que mais se evidencia no grupo etário II (46,4%). O grupo II (locutores) encontra-se também concentrado no grupo etário II (43,8%). O grupo I (locutores) encontra-se mais frequente no grupo etário 3 (72,7%).

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Ano Escolar” e “Classe etária”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=174,377$; g.l.=20; $p=.000$; $\eta=.935$). No grupo I (1ºCiclo) apresenta-se de forma mais evidente o grupo etário I (7-9 anos- 76,9%), sendo que no grupo II (2ºCiclo) é o grupo etário II que predomina (10-12 anos-83,3%); no grupo III (3º Ciclo) é o grupo etário III (13-15 anos- 93,3%) que se destaca; no grupo IV (Ensino Secundário) é o grupo etário IV (16-18 anos- 85,7%) que domina; no grupo V (Ensino Superior) é o grupo etário V (19-23 anos- 50%) que se evidencia, seguindo-se o grupo etário VI (24-30 anos) com 45%.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Data de chegada” e “Classe etária”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=27,253$; g.l.=10; $p=.002$; $\eta=.461$). O grupo etário V é o que mais se evidencia no intervalo de tempo 2006-2007 (36,7%, sendo que os participantes de todo este grupo etário chegaram nesta data); o grupo etário III é o que se destaca na data relativa a 2004-2005 (42,1%, em que 8 de 15 sujeitos assinalam ter chegado no intervalo referido) e ainda no intervalo temporal de 2002-2003 (33,3%, em que 4 de 15 sujeitos indicam a data referida).

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Apoio” e “Classe etária”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=27,879$; g.l.=5; $p=.000$; $\eta=.562$). O grupo III é o que regista maior frequência (31%) no contexto de apoio; os grupos I e II (36,8%) apresentam-se em situação de menos registo de recepção de apoio.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Nacionalidade” e “Língua Materna”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=36,446$; g.l.=6; $p=.000$; $\eta=.866$). O grupo de nacionalidade I (Europa) destaca-se (84,2%) no grupo de locutores I em que 16 de 18 sujeitos falam línguas românicas. O grupo de nacionalidade IV (Europa de Leste) predomina no grupo de locutores II (92%) em que 23 de 25 sujeitos falam línguas eslavas. Embora sem relevância numérica, apenas são estes os grupos que figuram no grupo de locutores III (50%;50%).

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Línguas faladas em casa” e “Língua Materna”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=28,874$; g.l.=4; $p=.000$; $\eta=.186$). O grupo I (locutores de Línguas maternas românicas) apresenta fundamentalmente locutores que em casa falam línguas igualmente românicas (57,9%) e mais do que uma língua (42,1%). Também o grupo II (locutores de línguas maternas eslavas) fala em casa línguas eslavas (64%) e mais do que uma língua (36%).

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Nacionalidade” e “Ano de escolaridade”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=27,552$; g.l.=16; $p=.036$; $\eta=.315$). O grupo de nacionalidade I (Europa) destaca-se (60%) no grupo escolar V (Ensino Superior); o grupo de nacionalidade V (Europa de Leste) predomina (46,2%) no grupo escolar I (1ºCiclo) e também se destaca entre os grupos de nacionalidade (53,3%) no grupo escolar III (3ºCiclo) e (57,1%) no grupo escolar IV (Ensino Secundário); o grupo de nacionalidade IV concentra-se (50%) no grupo escolar II (2ºCiclo).

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Nacionalidade” e “Data de Chegada”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=19,925$; g.l.=8; $p=.011$; $\eta=.401$). O grupo I (Europa) indica com mais frequência o intervalo de tempo III (2006-2007- 53,3%) em que 16 de 20 sujeitos afirmam ter chegado em 2006-2007. O grupo V (Europa de leste) regista predominantemente a data relativa a 2004-2005 (63,2%- 12 de 26 sujeitos). O grupo III, quanto à nacionalidade, indica mais evidentemente a data mais afastada (2002-2003- 50%).

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Data de Chegada” e “Ano de escolaridade”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=27,291$; g.l.=8; $p=.001$; $\eta=.455$). No grupo I (1ºCiclo) predominam (53,8%) os sujeitos chegados nas datas 2004/2005; No grupo II (2ºCiclo) encontram-se, equilibradamente

(50%), os grupos chegados em 2002/2003 e 2006/2007; no grupo III (3ºCiclo) concentra-se (60%) o grupo de alunos chegados em 2004/2005; no grupo escolar IV (Ensino Secundário) verificamos que se evidencia (42,9%) o grupo mais recente (2006-2007); no grupo escolar V (Ensino Superior) apresenta-se também com proeminência (85%) o grupo de sujeitos chegados em 2006/2007.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Apoio” e “Ano de escolaridade”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=27,479$; g.l.=4; $p=.000$; $\eta=.671$). No grupo I (1ºCiclo) os alunos sem apoio são em maior número (61,5%) do que os que recebem apoio (38,5%); no grupo escolar II (2ºCiclo) nenhum aluno tem apoio (100%); no grupo escolar III (3ºCiclo) há mais alunos a receber apoio (86,7%) do que alunos a não receber (13,3%); nos grupos IV (Ensino Secundário) e V (Ensino Superior) a situação mantém-se com 71,4% e 95%, respectivamente, a indicar maior frequência no apoio.

4.4.2. Fase II – Amostra Controlo

Legenda das variáveis

Variáveis independentes

“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; Grupo VI- 24-30 anos), “Género” (Grupo I- masculino; Grupo II- feminino) e “Ano Escolar” (Grupo I- 1º Ciclo; Grupo II- 2º Ciclo; Grupo III- 3º Ciclo; Grupo IV- Ensino Secundário; Grupo VI- Ensino Superior).

Variáveis dependentes

(Teste 1) “Ordenação Alfabética” (resposta correcta: ordenação de nove palavras lidas);
(Teste 2) “Identificação de Sons” (resposta correcta: identificação de duas sequências de sons ouvidos);
(Teste 3) “Identificação de Pares mínimos” (resposta correcta: identificação de dois pares mínimos ouvidos, através do registo da letra diferenciadora em cada par);
(Teste 4) “Soletração” (a. segmentação) e “Leitura 1” (resposta correcta: soletração e leitura integral de quatro palavras lidas); “Reconstrução fonémica” (b.); (resposta correcta: síntese fonémica de três palavras ouvidas).

(Teste 5) “Grafema E” (a.), “Grafema N” (b.) (resposta correcta: texto escrito sem recorrer às letras mencionadas);

(Teste 6) “Identificação de Aliteração vocálica”, “Identificação de Aliteração consonântica” (resposta correcta: identificação da aliteração presente em três frases ouvidas);

(Teste 7) “Identificação de *Onset*” (resposta correcta: identificação do fonema inicial de três palavras lidas), “Identificação de rima” (resposta correcta: identificação da rima de três palavras lidas), “Identificação de Sílabas” ou “Divisão Silábica” (resposta correcta: identificação de número de sílabas em cada uma de quatro palavras lidas);

(Teste 8) Audição dicótica- “Identificação OE” (resposta correcta: identificação de quatro palavras ouvidas, do input esquerdo), “Identificação Erro OE”, “Identificação OD” (resposta correcta: identificação de quatro palavras ouvidas, do input direito), “Identificação Erro OD”, “Conversão”, “Assimilação”, “Registos” (resposta correcta: oito registos das palavras ouvidas em situação dicótica);

(Teste 9) “Identificação de léxico” (resposta correcta: identificação de três palavras lidas);

(Teste 10) “Contagem de Palavra 1, 2” (resposta correcta: identificação do número de palavras em cada uma de duas frases lidas), “Consciência sintáctica 1, 2” (resposta correcta: organização sintáctica de duas frases agramaticais pela ilógica ao nível de sintaxe);

(Teste 11) O teste “Leitura” não foi aplicado nesta amostra.

(Teste 12) “*Percepção do perfil articulatorio* de sons” (resposta correcta. Identificação dos pontos de articulação de cinco sons (representados em letras escritas) na imagem do aparelho fonador, considerando a possibilidade de diferentes respostas (pontos de articulação) de acordo com determinados sons);

* Para compararmos os diversos grupos (categorias) das variáveis independentes, relativamente às diversas variáveis dependentes referentes às durações temporais relativas ao tempo despendido em cada uma das tarefas, efectuámos análises de variância multivariada factorial (Multi-way ANOVA).

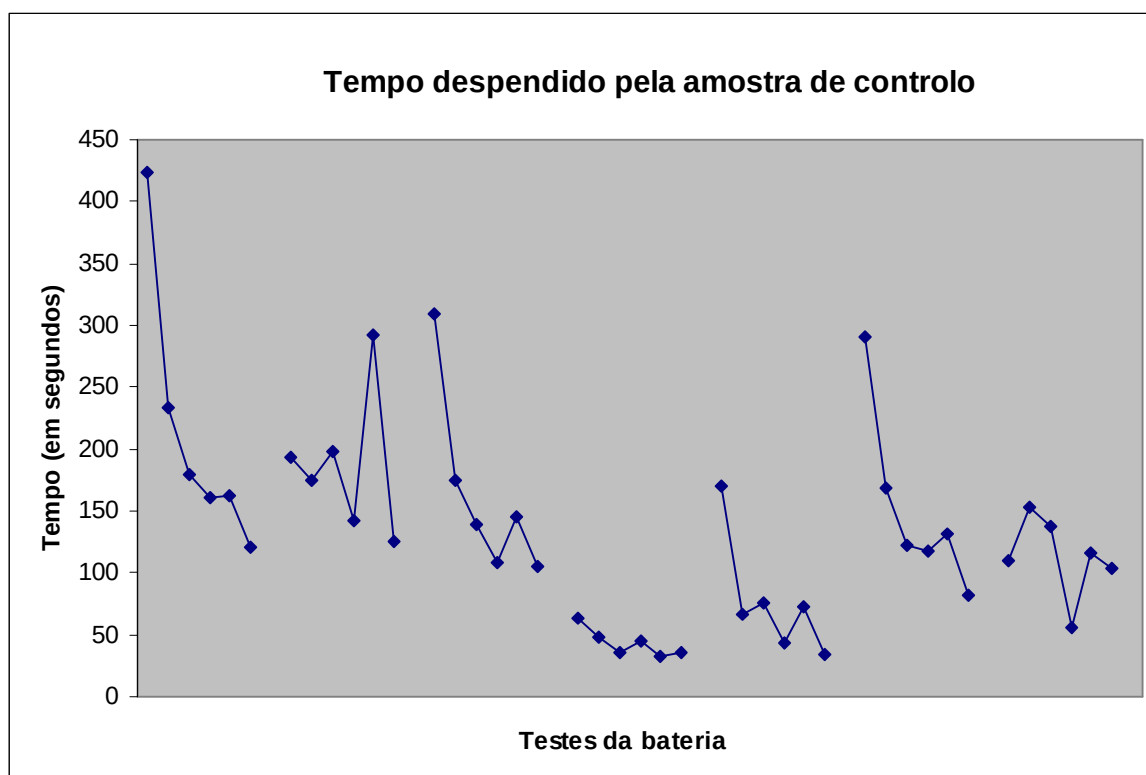
4.4.2.1. Análise do tempo despendido na resolução dos testes.

No teste multivariado para as variáveis “Duração1”, “Duração5”, “Duração7”, “Duração8”, “Duração9”, “Duração10”, “Duração12” e para a variável independente

“Classe etária” verificou-se que há diferenças significativas entre grupos da classe etária ($F=13,504$; $P=.000$; Poder Observado $\beta.1,000$); não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para restantes variáveis independentes.

Nas figuras n.º 18 e 19 (com leitura pormenorizada de dados na tabelas n.º 7, 8 e 9, por ordem respectiva, Anexo 8) são apresentados tempos médios obtidos pelos diferentes grupos de participantes, em alguns testes da bateria, pelo que as referidas medidas deveriam apresentar-se por colunas ou pontos isolados, conforme normas de apresentação de figuras. Todavia, para uma melhor leitura da figura, unimos pontos por linhas relativos a cada teste.

Figura n.º 18. Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de específicos testes da bateria pelos grupos de participantes da amostra de controlo (determinados por idade).



Nota: Os sete grupos de pontos (6 pontos representando ordenadamente os grupos etários) ligados por linhas correspondem a 7 testes da bateria, pela seguinte ordem:

ordenação alfabética (teste 1, grupo de linha 1)

escrita condicionada (teste 5, grupo de linha 2)

julgamento de rima, início de palavra (onset) e segmentação silábica (teste 7, grupo de linha 3)

audição dicótica (teste 8, grupo de linha 4)

identificação de léxico (teste 9, grupo de linha 5)

segmentação de palavras em frases e reorganização sintáctica (teste 10, grupo de linha 6)

percepção de identidades fonéticas e zonas de articulação no aparelho fonador (teste 12, grupo de linha 7).

Cada ponto que integra o conjunto de cada linha corresponde aos grupos etários, por esta ordem:

Grupo I- 7-9 anos (ponto 1); Grupo II- 10-12 anos (ponto 2); Grupo III- 13-15 anos (ponto 3); Grupo IV- 16-18 anos (ponto 4) ; Grupo V- 19-23 anos (ponto 5) ; Grupo VI- 24-30 anos (ponto 6).

O score máximo observado é de 423,33 segundos (no teste 1, grupo de linha 1) e o mínimo registado é de 32,80 segundos (no teste 8, grupo de linha 9).

De acordo com os testes *post hoc*, no que respeita às diferenças na “Duração 1” entre as categorias de “Classe etária”, o grupo I apresenta a média mais elevada (423,33) seguidos dos grupos, ordenadamente, II (234), III (179,83), V (161,60), IV (161) e VI (119,88). Registam-se diferenças bastante significativas entre o grupo I e os grupos II ($p=.001$); e altamente significativas ($p<.000$) entre o grupo I e os restantes grupos.

No que respeita às diferenças na “Duração 7” entre as categorias de “Classe etária”, o grupo I apresenta a média mais elevada (309,33) seguidos dos grupos, ordenadamente, II (174,17), V (145,80), III (139,50), IV (108) e VI (105,63). Registam-se diferenças significativas entre o grupo V e VI ($p=.044$).

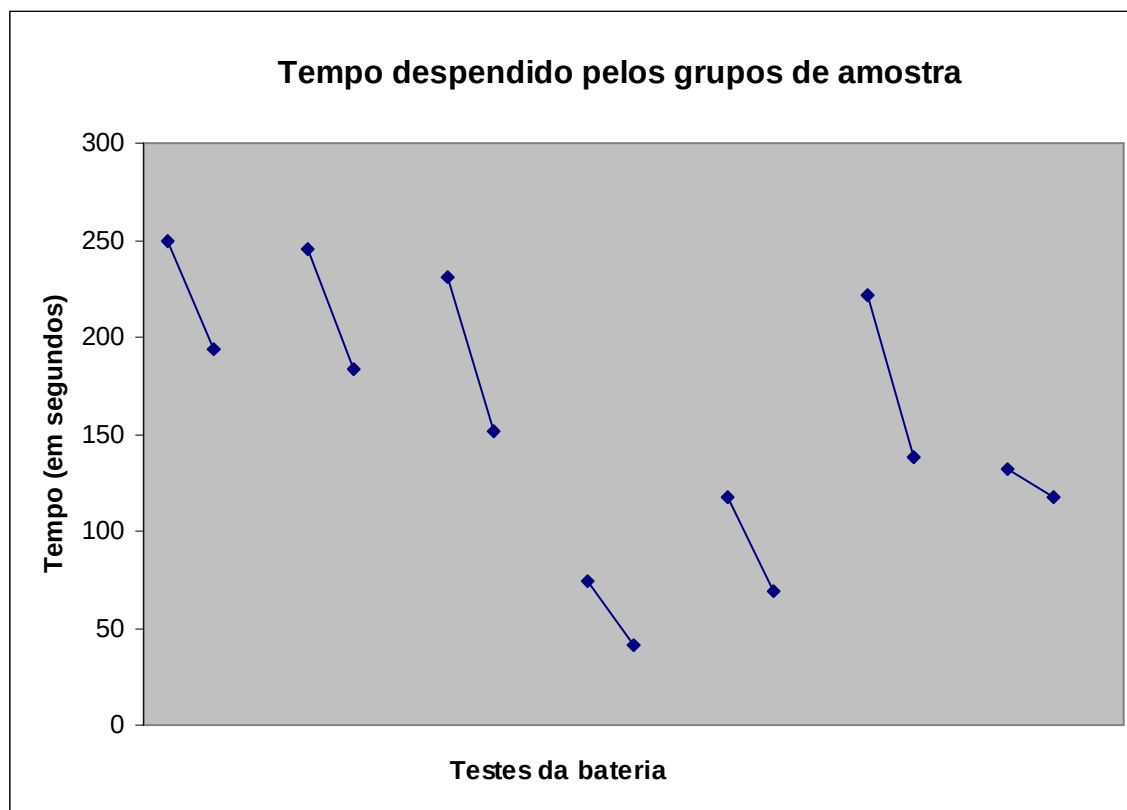
No que respeita às diferenças na “Duração 9” entre as categorias de “Classe etária”, o grupo I apresenta a média mais elevada (170,33) seguidos dos grupos, ordenadamente, III (75,83), V (72,80), II (67,17), IV (43,33) e VI (34,50). Regista-se diferença significativa entre o grupo I e todos os outros grupos ($p<.003$).

No que respeita às diferenças na “Duração 10” entre as categorias de “Classe etária”, o grupo I apresenta a média mais elevada (291,33) seguidos dos grupos, ordenadamente, II (167,83), V (131,40), III (122,50), IV (117) e VI (82,38). Regista-se diferença significativa entre o grupo I e todos os outros grupos ($p<.002$), e entre o grupo II e VI ($p=.004$).

*Para compararmos os dois grupos de amostra (controlo e experimental), relativamente às diversas variáveis dependentes referentes às durações temporais relativas ao tempo despendido em cada uma das tarefas, efectuámos análises de variância multivariada factorial (Multi-way ANOVA).

No teste multivariado para as variáveis “Duração1”, “Duração7”, “Duração8”, “Duração9”, “Duração10”, “Duração12”, e para a variável independente “Grupos” verificou-se que há diferenças significativas entre grupos da classe etária ($F=3,285$; $P=.006$; Poder Observado $\beta.925$). Observe-se a figura n.º 19.

Figura n.º 19. Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de específicos testes da bateria pelos grupos de participantes das duas amostras.



Nota: Os sete grupos de pontos (2 pontos representando cada amostra) ligados por linhas correspondem a 7 testes da bateria, pela seguinte ordem:

ordenação alfabética (teste 1, grupo de linha 1)

escrita condicionada (teste 5, grupo de linha 2)

julgamento de rima, início de palavra (onset) e segmentação silábica (teste 7, grupo de linha 3)

audição dicótica (teste 8, grupo de linha 4)

identificação de léxico (teste 9, grupo de linha 5)

segmentação de palavras em frases e reorganização sintáctica (teste 10, grupo de linha 6)

percepção de identidades fonéticas e zonas de articulação no aparelho fonador (teste 12, grupo de linha 7).

Cada ponto que integra o conjunto de cada linha corresponde aos grupos etários, por esta ordem:

Grupo I- amostra de casos; grupo II- amostra de controlo.

O score máximo observado é de 423,33 segundos (no teste 1, grupo de linha 1) e o mínimo registado é de 32,80 segundos (no teste 8, grupo de linha 9).

Os testes *post hoc* revelam que, no que respeita às diferenças na “Duração 7” entre as categorias de “Grupos”, o grupo I (amostra dos casos) apresenta a média mais elevada (231,26) seguidos do grupo II (151,87). Regista-se diferença bastante significativa entre o grupo I e II ($p=.010$).

Os testes *post hoc* revelam que, no que respeita às diferenças na “Duração 8” entre as categorias de “Grupos”, o grupo I (amostra dos casos) apresenta a média mais

elevada (74,70) seguidos do grupo II (41,45). Regista-se diferença altamente significativa entre o grupo I e II ($p=.001$).

Os testes *post hoc* revelam que, no que respeita às diferenças na “Duração 9” entre as categorias de “Grupos”, o grupo I (amostra dos casos) apresenta a média mais elevada (117,83) seguidos do grupo II (69). Regista-se diferença bastante significativa entre o grupo I e II ($p=.003$).

Os testes *post hoc* revelam que, no que respeita às diferenças na “Duração 10” entre as categorias de “Grupos”, o grupo I (amostra dos casos) apresenta a média mais elevada (221,78) seguidos do grupo II (138,16). Regista-se diferença significativa entre o grupo I e II ($p=.024$).

3.4.2.2. Análise do desempenho dos participantes nos testes da bateria.

Recorrendo à análise estatística descritiva de Chi-Square Tests, para analisar a distribuição da amostra (de controlo) e seu desempenho em cada nível das diferentes tarefas, obtivemos os seguintes resultados.

3.4.2.2.1. Desempenho dos grupos determinados por faixa etária.

A influência da “classe etária” (variável a considerar com 3 e 6 grupos determinados por intervalos de idades) verificou-se nas variáveis dependentes “Identificação de sons” (tarefa 2), “Identificação de Aliteração Consonântica” (tarefa 6), “Identificação de fonema inicial” (tarefa 7), “Identificação Erro OE”, “Identificação Erro OD”, “Assimilação” (audição dicótica, tarefa 8), “Contagem Palavra 1, 2” (tarefa 10) e “Percepção do perfil articulatorio de sons” (tarefa 12).

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação de sons” (Teste 2) e “Classe etária” (3 grupos), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=6,729$; g.l.= 2; $p=.035$; $\eta=.273$). Nas diferenças para a variável “Identificação de sons” o grupo III evidencia maior número de respostas correctas (62,5%), sendo que o grupo I é o que mais erros de identificação comete (45,9%) em que 34 de 35 sujeitos não acertam na identificação da sequência de sons. Observe-se a tabela n.º 103.

Tabela n.º 103 Desempenho dos grupos etários no teste de identificação de sequência de sons (teste 2).

Grupos etários			Teste de identificação de sons (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos etários	7-12	N	34	1	35
		% nos grupos determinados por idade	97,1%	2,9%	100,0%
		% no teste de identificação de sons	45,9%	12,5%	42,7%
		% Total	41,5%	1,2%	42,7%
	13-18	N	24	2	26
		% nos grupos determinados por idade	92,3%	7,7%	100,0%
		% no teste de identificação de sons	32,4%	25,0%	31,7%
		% Total	29,3%	2,4%	31,7%
	19-30	N	16	5	21
		% nos grupos determinados por idade	76,2%	23,8%	100,0%
		% no teste de identificação de sons	21,6%	62,5%	25,6%
		% Total	19,5%	6,1%	25,6%
Total	N	N	74	8	82
		% nos grupos determinados por idade	90,2%	9,8%	100,0%
		% no teste de identificação de sons	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	90,2%	9,8%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Aliteração consonântica” (Teste 6) e “Classe etária” (3 grupos), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=5,647$; g.l.=2; $p=.05$; $\eta=.232$). Nas diferenças para a variável “Identificação de sons” o grupo I apresenta maior número de identificação admissível para aliteração de tipo consonântica (39,7%), sendo que 31 de 35 sujeitos acertam, no entanto, não se distancia com significância dos restantes grupos (grupo II- 33,3%). Contudo embora sendo o grupo com mais acertos também se evidencia no grupo de respostas erradas (4 dos 35 sujeitos não acertam), na medida em que os outros dois grupos etários não registam qualquer erro nesta tarefa. Observe-se a tabela n.º 104.

Tabela n.º 104. Desempenho dos grupos etários no teste de identificação de aliteração (consonântica - teste 6).

			Teste de identificação de aliteração (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos etários	7-12	N	4	31	35
		% nos grupos determinados por idade	11,4%	88,6%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	100,0%	39,7%	42,7%
		% Total	4,9%	37,8%	42,7%
	13-18	N	0	26	26
		% nos grupos determinados por idade	,0%	100,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	,0%	33,3%	31,7%
		% Total	,0%	31,7%	31,7%
	19-30	N	0	21	21
		% nos grupos determinados por idade	,0%	100,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	,0%	26,9%	25,6%
		% Total	,0%	25,6%	25,6%
Total	N		4	78	82
		% nos grupos determinados por idade	4,9%	95,1%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	4,9%	95,1%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação de fonema inicial” (Teste 7) e “Classe etária” (3 grupos), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=7,313$; g.l.=2; $p=.026$; $\eta=.298$). Nas diferenças para a variável “Identificação de fonema inicial” os grupos II e III apresentam maior número de identificações correctas (35,7%), sendo que 15 sujeitos, de cada um dos grupos, acertam. O grupo I é o que exhibe resposta menos correcta (56,4%) sendo que 22 de 34 sujeitos não identificam correctamente. Observe-se a tabela n.º 105.

Tabela n.º 105. Desempenho dos grupos etários no teste de Identificação de fonema inicial (teste 7).

Grupos etários		N	Teste de identificação de fonema inicial (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
7-12		N	22	12	34
		% nos grupos determinados por idade	64,7%	35,3%	100,0%
		% no teste de identificação de fonema inicial	56,4%	28,6%	42,0%
		% Total	27,2%	14,8%	42,0%
	13-18	N	11	15	26
		% nos grupos determinados por idade	42,3%	57,7%	100,0%
		% no teste de identificação de fonema inicial	28,2%	35,7%	32,1%
		% Total	13,6%	18,5%	32,1%
	19-30	N	6	15	21
		% nos grupos determinados por idade	28,6%	71,4%	100,0%
		% no teste de identificação de fonema inicial	15,4%	35,7%	25,9%
		% Total	7,4%	18,5%	25,9%
Total		N	39	42	81
		% nos grupos determinados por idade	48,1%	51,9%	100,0%
		% no teste de identificação de fonema inicial	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	48,1%	51,9%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação Erro OE” (Teste 8) e “Classe etária” (6 grupos), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=26,156$; g.l.=10; $p=.004$; $\eta=.262$). Nas diferenças para a variável “Identificação Erro OE” o grupo V apresenta maior número de identificação de estímulos apresentados no canal esquerdo, embora com erro na identificação das palavras/pseudopalavras (50%), sendo que 4 de 9 sujeitos regista dois segmentos, seguido do grupo III (23,7%) em que 9 de 15 sujeitos indica 1 registo. O grupo I é o que exhibe maior ausência neste tipo de registo (36,4%) sendo que 12 de 19 sujeitos não identificam qualquer palavra/pseudopalavra. Observe-se a tabela n.º 106.

Tabela n.º 106. Desempenho dos grupos etários no teste de Identificação Erro OE (teste 8).

			Teste de audição dicótica – identificação OE (nº de registos)			Total
			0	1	2	
Grupos etários	7-9	N	12	4	3	19
		% nos grupos determinados por idade	63,2%	21,1%	15,8%	100,0%
		% no teste de identificação OE	36,4%	10,5%	37,5%	24,1%
		% Total	15,2%	5,1%	3,8%	24,1%
	10-12	N	8	7	0	15
		% nos grupos determinados por idade	53,3%	46,7%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OE	24,2%	18,4%	,0%	19,0%
		% Total	10,1%	8,9%	,0%	19,0%
	13-15	N	5	9	1	15
		% nos grupos determinados por idade	33,3%	60,0%	6,7%	100,0%
		% no teste de identificação OE	15,2%	23,7%	12,5%	19,0%
		% Total	6,3%	11,4%	1,3%	19,0%
	16-18	N	2	8	0	10
		% nos grupos determinados por idade	20,0%	80,0%	,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por teste de identificação OE	6,1%	21,1%	,0%	12,7%
		% Total	2,5%	10,1%	,0%	12,7%
	19-23	N	2	3	4	9
		% nos grupos determinados por idade	22,2%	33,3%	44,4%	100,0%
		% no teste de identificação OE	6,1%	7,9%	50,0%	11,4%
		% Total	2,5%	3,8%	5,1%	11,4%
	24-30	N	4	7	0	11
		% nos grupos determinados por idade	36,4%	63,6%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OE	12,1%	18,4%	,0%	13,9%
		% Total	5,1%	8,9%	,0%	13,9%
Total	N		33	38	8	79
		% nos grupos determinados por idade	41,8%	48,1%	10,1%	100,0%
		% no teste de identificação OE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	41,8%	48,1%	10,1%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação Erro OD” (Teste 8) e “Classe etária” (3 grupos), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=14,530$; g.l.=6; $p=.024$; $\eta=.299$). Nas diferenças para a variável “Identificação Erro OD” o grupo II apresenta maior número de identificação de

estímulos apresentados no canal direito, embora com erro (palavras não completamente identificadas mas que visivelmente se associam a segmentos do input), sendo que 3 de 25 sujeitos registam 3 segmentos (100%), e 12 sujeitos registam 1 palavra/pseudopalavra (36,4%). O grupo I é o que regista maior ausência (64,3%) sendo que 18 de 34 sujeitos não identificam qualquer estímulo. Observe-se a tabela n.º 107.

Tabela n.º 107. Desempenho dos grupos etários no teste de identificação OD (teste 8).

			Teste de audição dicótica – identificação OD (nº de registos)				Total
			0	1	2	3	
Grupos etários	7-12	N	18	10	6	0	34
		% nos grupos determinados por idade	52,9%	29,4%	17,6%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OD	64,3%	30,3%	40,0%	,0%	43,0%
		% Total	22,8%	12,7%	7,6%	,0%	43,0%
	13-18	N	6	12	4	3	25
		% nos grupos determinados por idade	24,0%	48,0%	16,0%	12,0%	100,0%
		% no teste de identificação OD	21,4%	36,4%	26,7%	100,0%	31,6%
		% Total	7,6%	15,2%	5,1%	3,8%	31,6%
	19-30	N	4	11	5	0	20
		% nos grupos determinados por idade	20,0%	55,0%	25,0%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OD	14,3%	33,3%	33,3%	,0%	25,3%
		% Total	5,1%	13,9%	6,3%	,0%	25,3%
Total	N	N	28	33	15	3	79
		% nos grupos determinados por idade	35,4%	41,8%	19,0%	3,8%	100,0%
		% no teste de identificação OD	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	35,4%	41,8%	19,0%	3,8%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Assimilação” (Teste 8- audição dicótica) e “Classe etária” (3 grupos), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=11,627$; g.l.=4; $p=.020$; $\eta=.282$). Nas diferenças para a variável “Assimilação” o grupo II apresenta maior número de assimilações (registo de sequências que partilham características evidentes de palavra/pseudopalavra dos dois inputs), sendo que 2 (100%) de 25 sujeitos indicam 2 assimilações, 12 de 25 participantes registam uma assimilação (38,7%). O grupo I é o que evidencia menos assimilações (56,5%) sendo que 26 de 34 sujeitos não exibem qualquer sequência assimilada. Observe-se a tabela n.º 108.

Tabela n.º 108. Desempenho dos grupos etários no teste de audição dicótica - registo de assimilações (teste 8).

			Teste de audição dicótica – assimilação (nº de registos)			Total
			0	1	2	
Grupos etários	7-12	N	26	8	0	34
		% nos grupos determinados por idade	76,5%	23,5%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica - assimilação	56,5%	25,8%	,0%	43,0%
		% Total	32,9%	10,1%	,0%	43,0%
	13-18	N	11	12	2	25
		% nos grupos determinados por idade	44,0%	48,0%	8,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica - assimilação	23,9%	38,7%	100,0%	31,6%
		% Total	13,9%	15,2%	2,5%	31,6%
	19-30	N	9	11	0	20
		% nos grupos determinados por idade	45,0%	55,0%	,0%	100,0%
		% no teste de audição dicótica - assimilação	19,6%	35,5%	,0%	25,3%
		% Total	11,4%	13,9%	,0%	25,3%
Total	N		46	31	2	79
		% nos grupos determinados por idade	58,2%	39,2%	2,5%	100,0%
		% no teste de audição dicótica - assimilação	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	58,2%	39,2%	2,5%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Contagem de palavra (1)” (Teste 10) e “Classe etária” (6 grupos), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=13,585$; g.l.=5; $p=.018$; $\eta=.283$). Nas diferenças para a variável “Contagem de palavra 1” o grupo III apresenta maior número de respostas correctas (23,4%), sendo que 15 de 16 sujeitos acertam. Segue-se o grupo II (17,2%) em que 11 de 14 sujeitos apresentam resposta positiva. O grupo I é o que revela menos acertos (53,8%) sendo que 7 de 16 sujeitos apresentam resposta correcta. Observe-se a tabela n.º 109.

Tabela n.º 109. Desempenho dos grupos etários no teste de Contagem de palavra (1).

			Teste de contagem de palavras (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos etários	7-9	N	7	9	16
		% nos grupos determinados por idade	43,8%	56,3%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	53,8%	14,1%	20,8%
		% Total	9,1%	11,7%	20,8%
	10-12	N	3	11	14
		% nos grupos determinados por idade	21,4%	78,6%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	23,1%	17,2%	18,2%
		% Total	3,9%	14,3%	18,2%
	13-15	N	1	15	16
		% nos grupos determinados por idade	6,3%	93,8%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	7,7%	23,4%	20,8%
		% Total	1,3%	19,5%	20,8%
	16-18	N	0	10	10
		% nos grupos determinados por idade	,0%	100,0%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	,0%	15,6%	13,0%
		% Total	,0%	13,0%	13,0%
	19-23	N	0	9	9
		% nos grupos determinados por idade	,0%	100,0%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	,0%	14,1%	11,7%
		% Total	,0%	11,7%	11,7%
	24-30	N	2	10	12
		% nos grupos determinados por idade	16,7%	83,3%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	15,4%	15,6%	15,6%
		% Total	2,6%	13,0%	15,6%
Total	N		13	64	77
		% nos grupos determinados por idade	16,9%	83,1%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	16,9%	83,1%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Contagem de palavra (2)” (Tarefa 10) e “Classe etária” (3 grupos), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=9,280$;g.l.=2;p=.010; $\eta=.295$). Nas diferenças para a variável “Contagem de palavra 2” o grupo II apresenta maior número de respostas correctas (38,7%), sendo que 24 de 26 sujeitos acertam. O grupo I é o que revela menos acertos (73,3%) sendo que 11 de 30 sujeitos apresentam resposta correcta. Observe-se a tabela n.º 110.

Tabela n.º 110. Desempenho dos grupos etários no teste de Contagem de palavra (2) (teste 10).

			Teste de contagem de palavras (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos etários	7-12	N	11	19	30
		% nos grupos determinados por idade	36,7%	63,3%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	73,3%	30,6%	39,0%
		% Total	14,3%	24,7%	39,0%
	13-18	N	2	24	26
		% nos grupos determinados por idade	7,7%	92,3%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	13,3%	38,7%	33,8%
		% Total	2,6%	31,2%	33,8%
	19-30	N	2	19	21
		% nos grupos determinados por idade	9,5%	90,5%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	13,3%	30,6%	27,3%
		% Total	2,6%	24,7%	27,3%
Total	N		15	62	77
	% nos grupos determinados por idade		19,5%	80,5%	100,0%
	% no teste de contagem de palavras		100,0%	100,0%	100,0%
	% Total		19,5%	80,5%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Percepção do perfil articulatorio de sons” (Teste 12) e “Classe etária” (6 grupos), verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=31,854$;g.l.=20;p=.045; $\eta=.342$). Nas diferenças para a variável “Percepção do perfil articulatorio de sons” o grupo VI apresenta maior número

de respostas correctas (29,4%), sendo que 5 de 12 sujeitos apresentam resposta totalmente correcta. Segue-se o grupo III, em que 4 de 16 sujeitos indicam 5 registos (23,5%), 7 de 16 sujeitos apontam 4 registos (26,9%). O grupo II apresenta menos respostas totalmente correctas (5 registos- 0%), sendo que evidencia maior distribuição pelos registos mais inferiores quanto ao número de sons correctamente identificados em relação à sua localização articulatória. Observe-se a tabela n.º 111.

4.4.2.2.2. Desempenho dos grupos determinados por género.

A influência da variável independente “Género” verificou-se nas variáveis dependentes “Identificação de pares mínimos” (tarefa 3), “Identificação de Aliteração Consonântica” (tarefa 6), “Identificação de Onset” (tarefa 7), “Contagem Palavra 1, 2” (tarefa 10) e “Consciência Sintáctica 1” (tarefa 11).

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação de pares mínimos” (Teste 3) e “Género” verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=4,952$; g.l.=1; $p=.026$; $\eta=.246$). Nas diferenças para a variável “Identificação de pares mínimos” o grupo II apresenta maior número de pares correctamente identificados (68,3%), sendo que 28 de 46 sujeitos acertam. O grupo I é o que revela menos acertos (56,1%) sendo que 23 de 36 sujeitos apresentam resposta incorrecta. Observe-se a tabela n.º 112.

Tabela n.º 111. Desempenho dos grupos etários no teste de *Percepção do perfil articulatório* de sons (teste 12).

			Teste de identificação do perfil articulatório de sons (nº de registos)					Total
			1	2	3	4	5	
Grupos etários	7-9	N	0	3	5	2	4	14
		% nos grupos determinados por idade	,0%	21,4%	35,7%	14,3%	28,6%	100,0%
		% no teste de identificação do perfil articulatório de sons (nº de registos)	,0%	25,0%	27,8%	7,7%	23,5%	18,9%
		% Total	,0%	4,1%	6,8%	2,7%	5,4%	18,9%
	10-12	N	1	6	3	4	0	14
		% nos grupos determinados por idade	7,1%	42,9%	21,4%	28,6%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação do perfil articulatório de sons (nº de registos)	100,0%	50,0%	16,7%	15,4%	,0%	18,9%
		% Total	1,4%	8,1%	4,1%	5,4%	,0%	18,9%
	13-15	N	0	0	5	7	4	16
		% nos grupos determinados por idade	,0%	,0%	31,3%	43,8%	25,0%	100,0%
		% no teste de identificação do perfil articulatório de sons (nº de registos)	,0%	,0%	27,8%	26,9%	23,5%	21,6%
		% Total	,0%	,0%	6,8%	9,5%	5,4%	21,6%
	16-18	N	0	2	3	2	2	9
		% nos grupos determinados por idade	,0%	22,2%	33,3%	22,2%	22,2%	100,0%
		% no teste de identificação do perfil articulatório de sons (nº de registos)	,0%	16,7%	16,7%	7,7%	11,8%	12,2%
		% Total	,0%	2,7%	4,1%	2,7%	2,7%	12,2%
	19-23	N	0	0	0	7	2	9
		% nos grupos determinados por idade	,0%	,0%	,0%	77,8%	22,2%	100,0%
		% no teste de identificação do perfil articulatório de sons (nº de registos)	,0%	,0%	,0%	26,9%	11,8%	12,2%
		% Total	,0%	,0%	,0%	9,5%	2,7%	12,2%
	24-30	N	0	1	2	4	5	12
		% nos grupos determinados por idade	,0%	8,3%	16,7%	33,3%	41,7%	100,0%
		% no teste de identificação do perfil articulatório de sons (nº de registos)	,0%	8,3%	11,1%	15,4%	29,4%	16,2%
		% Total	,0%	1,4%	2,7%	5,4%	6,8%	16,2%
Total		N	1	12	18	26	17	74
		% nos grupos determinados por idade	1,4%	16,2%	24,3%	35,1%	23,0%	100,0%
		% no teste de identificação do perfil articulatório de sons (nº de registos)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	1,4%	16,2%	24,3%	35,1%	23,0%	100,0%

Tabela n.º 112. Desempenho dos grupos de género no teste de identificação de pares mínimos (teste 3).

			Teste de identificação de pares mínimos (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos de género	masculino	N	23	13	36
		% nos grupos determinados por género	63,9%	36,1%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	56,1%	31,7%	43,9%
		% Total	28,0%	15,9%	43,9%
	feminino	N	18	28	46
		% nos grupos determinados por género	39,1%	60,9%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	43,9%	68,3%	56,1%
		% Total	22,0%	34,1%	56,1%
Total		N	41	41	82
		% nos grupos determinados por género	50,0%	50,0%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	50,0%	50,0%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Contagem de Palavra 1” (Tarefa 11) e “Género” verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=4,442$;g.l.=1;p=.035; $\eta=.240$). Nas diferenças para a variável “Contagem de palavra 1” o grupo II apresenta mais respostas positivas (62,5%), sendo que 40 de 44 sujeitos acertam. O grupo I é o que revela menos acertos (69,2%) sendo que 9 de 33 sujeitos apresentam resposta incorrecta. Observe-se a tabela n.º 113.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Contagem de Palavra 2” (Teste 11) e “Género” verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=44,312$;g.l.=1;p=.038; $\eta=.237$). Nas diferenças para a variável “Contagem de palavra 2” o grupo II apresenta melhor performance (62,9%), sendo que 39 de 44 sujeitos acertam. O grupo I é o que revela desempenho menos positivo (66,7%) sendo que 10 de 33 sujeitos apresentam resposta incorrecta. Observe-se a tabela n.º 114.

Tabela n.º 113. Desempenho dos grupos de género no teste de Contagem de palavra (1)
(tarefa 11).

			Teste de contagem de palavras (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos de género	masculino	N	9	24	33
		% nos grupos determinados por género	27,3%	72,7%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	69,2%	37,5%	42,9%
		% Total	11,7%	31,2%	42,9%
	feminino	N	4	40	44
		% nos grupos determinados por género	9,1%	90,9%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	30,8%	62,5%	57,1%
		% Total	5,2%	51,9%	57,1%
	Total	N	13	64	77
		% nos grupos determinados por género	16,9%	83,1%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	16,9%	83,1%	100,0%

Tabela n.º 114. Desempenho dos grupos de género no teste de Contagem de palavra (2)
(tarefa 11).

			Teste de contagem de palavras (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos de género	masculino	N	10	23	33
		% nos grupos determinados por género	30,3%	69,7%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	66,7%	37,1%	42,9%
		% Total	13,0%	29,9%	42,9%
	feminino	N	5	39	44
		% nos grupos determinados por género	11,4%	88,6%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	33,3%	62,9%	57,1%
		% Total	6,5%	50,6%	57,1%
	Total	N	15	62	77
		% nos grupos determinados por género	19,5%	80,5%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	19,5%	80,5%	100,0%

4.4.3. Comparação de resultados: amostra dos casos e amostra de controlo

Recorrendo à análise estatística descritiva de Chi-Square Tests, para analisar a distribuição das amostras e seu desempenho em cada nível das diferentes tarefas, obtivemos os seguintes resultados que nos permitem efectivar comparação entre os grupos de participantes, o que constitui o segundo objectivo major do estudo: comparação de performance de monolingues e aprendentes de Língua Segunda.

A influência da variável independente “Grupos” verificou-se nas variáveis dependentes “ Ordenação Alfabética” (tarefa 1), “Identificação de pares mínimos” (tarefa 3), “Reconstrução fonémica” (tarefa 4b.), “identificação de aliteração consonântica” (tarefa 6), “Identificação de rima” (tarefa 7), “Identificação de Onset (tarefa 7), “Divisão silábica” (tarefa 7), “Identificação Erro OE” (tarefa 8), “Identificação Erro OD” (tarefa 8), “Identificação de léxico” (tarefa 9), “Contagem de Palavra 1, 2” (tarefa 10), “Consciência sintáctica 1, 2” (tarefa 10) e “Percepção do perfil articulatorio dos sons” (tarefa 12).

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Ordenação Alfabética” (Teste1) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=13,077$; g.l.=1; $p=.000$; $\eta=.302$). Nas diferenças para a variável “Ordenação Alfabética” o grupo II evidencia melhor desempenho (68,5%), em que 63 de 82 sujeitos apresentam resposta correcta. O grupo I é o que mais erros de ordenação comete (62,7%) em que 32 de 61 sujeitos não acertam. Observe-se a tabela n.º 115.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação de pares mínimos” (Teste 3) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=14,492$; g.l.=1; $p=.000$; $\eta=.321$). Nas diferenças para a variável “Identificação de pares mínimos” o grupo II evidencia melhor desempenho (78,8%), em que 41 de 82 sujeitos apresentam resposta correcta. O grupo I é o que mais erros de identificação apresenta (53,9%) em que 48 de 59 sujeitos não acertam. De qualquer modo, de notar que o grupo II evidencia distribuição semelhante para os dois tipos: identificação correcta e incorrecta no teste em causa. Observe-se a tabela n.º 116.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Reconstrução Fonémica” (Teste 4b.) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=6,466$; g.l.=1; $p=.011$; $\eta=.213$). Nas diferenças para a variável “Reconstrução fonémica” o grupo II apresenta resposta mais positiva (67,6%; Grupo I: 32,4%), sendo que 48 de 81 sujeitos apresentam correcta síntese fonémica. O grupo I é o

que evidencia menos bons resultados (53,5%) em que 38 de 61 sujeitos não acertam nesta tarefa. Observe-se a tabela n.º 117.

Tabela n.º 115. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Ordenação Alfabética (teste 1)

			Teste de ordenação alfabética (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	32	29	61
		% nos grupos de amostra	52,5%	47,5%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	62,7%	31,5%	42,7%
		% Total	22,4%	20,3%	42,7%
	Amostra de controlo	N	19	63	82
		% nos grupos de amostra	23,2%	76,8%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	37,3%	68,5%	57,3%
		% Total	13,3%	44,1%	57,3%
	Total	N	51	92	143
		% nos grupos de amostra	35,7%	64,3%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	35,7%	64,3%	100,0%

Tabela n.º 116. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação de pares mínimos.

			Teste de identificação de pares mínimos		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	48	11	59
		% nos grupos de amostra	81,4%	18,6%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	53,9%	21,2%	41,8%
		% Total	34,0%	7,8%	41,8%
	Amostra de controlo	N	41	41	82
		% nos grupos de amostra	50,0%	50,0%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	46,1%	78,8%	58,2%
		% Total	29,1%	29,1%	58,2%
	Total	N	89	52	141
		% nos grupos de amostra	63,1%	36,9%	100,0%
		% no teste de identificação de pares mínimos	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	63,1%	36,9%	100,0%

Tabela n.º 117. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Reconstrução fonémica (teste 4b.).

Grupos	Amostra	N	Teste de reconstrução fonémica (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Amostra dos casos		N	38	23	61
		% nos grupos de amostra	62,3%	37,7%	100,0%
		% no teste de reconstrução fonémica	53,5%	32,4%	43,0%
		% Total	26,8%	16,2%	43,0%
	Amostra de controlo	N	33	48	81
		% nos grupos de amostra	40,7%	59,3%	100,0%
		% no teste de reconstrução fonémica	46,5%	67,6%	57,0%
		% Total	23,2%	33,8%	57,0%
Total		N	71	71	142
		% nos grupos de amostra	50,0%	50,0%	100,0%
		% no teste de reconstrução fonémica	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	50,0%	50,0%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação de aliteração consonântica” (Teste 6) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=9,524$; g.l.=1; $p=.002$; $\eta=.260$). Nas diferenças para a variável “Identificação de aliteração consonântica” o grupo II mantém evidência de melhor desempenho (62,9%; grupo I 37,1%), em que 78 de 82 sujeitos apresentam resposta correcta. O grupo I é o que mais erros de identificação revela (76,5%) em que 13 de 59 sujeitos não identificam correctamente os três tipos de aliteração de ordem consonântica. Observe-se as tabelas n.º 118 e 119.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação de Rima” (Teste 7) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=7,693$; g.l.=1; $p=.006$; $\eta=.239$). Nas diferenças para a variável “Rima” o grupo II apresenta melhores resultados (68,1%; grupo I 31,9%), em que 62 de 81 sujeitos apresentam resposta correcta. O grupo I é o que revela mais respostas incorrectas (56,8%) em que 25 de 54 sujeitos não identificam correctamente a rima existente entre três palavras. Observe-se a tabela n.º 120.

Tabelas n.º 118 e 119. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação de aliteração consonântica (teste 6- 1ª tabela: versão com resposta correcta/incorrecta; 2ª tabela: versão com as diferentes respostas: totalmente correcta (3) e parcialmente correcta (1,2)).

			Teste de identificação de aliteração (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	13	46	59
		% nos grupos de amostra	22,0%	78,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	76,5%	37,1%	41,8%
		% Total	9,2%	32,6%	41,8%
	Amostra de controlo	N	4	78	82
		% nos grupos de amostra	4,9%	95,1%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	23,5%	62,9%	58,2%
		% Total	2,8%	55,3%	58,2%
	Total	N	17	124	141
		% nos grupos de amostra	12,1%	87,9%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	12,1%	87,9%	100,0%

			Teste de identificação de aliteração (nº de registos)			Total
			1	2	3	
Grupos	Amostra dos casos	N	3	10	46	59
		% nos grupos de amostra	5,1%	16,9%	78,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	100,0%	76,9%	36,8%	41,8%
		% Total	2,1%	7,1%	32,6%	41,8%
	Amostra de controlo	N	0	3	79	82
		% nos grupos de amostra	,0%	3,7%	96,3%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	,0%	23,1%	63,2%	58,2%
		% Total	,0%	2,1%	56,0%	58,2%
	Total	N	3	13	125	141
		% nos grupos de amostra	2,1%	9,2%	88,7%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	2,1%	9,2%	88,7%	100,0%

Tabela n.º 120. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação de Rima (tarefa 7ª).

			Identificação de rima (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	25	29	54
		% nos grupos de amostra	46,3%	53,7%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	56,8%	31,9%	40,0%
		% Total	18,5%	21,5%	40,0%
	Amostra de controlo	N	19	62	81
		% nos grupos de amostra	23,5%	76,5%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	43,2%	68,1%	60,0%
		% Total	14,1%	45,9%	60,0%
	Total	N	44	91	135
		% nos grupos de amostra	32,6%	67,4%	100,0%
% no teste de identificação de rima		100,0%	100,0%	100,0%	
% Total		32,6%	67,4%	100,0%	

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Divisão silábica” (Teste 7c.) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=21,747$; g.l.=1; $p=.000$; $\eta=.391$). Nas diferenças para a variável “Divisão silábica” o grupo II apresenta mais sucesso na resolução da tarefa (73,8%), em que 62 de 82 sujeitos apresentam resposta correcta. O grupo I é o que revela mais respostas incorrectas (65,5%) em que 38 de 60 sujeitos não identificam correctamente a rima existente entre três palavras. Observe-se a tabela n.º 121.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação Erro OE” (Teste 8) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=9,219$; g.l.=3; $p=.027$; $\eta=.258$). Nas diferenças para a variável “Identificação Erro OE” o grupo I apresenta mais registo de sequências apresentadas no canal esquerdo (100%- registo de 3 palavras/pseudopalavras). Por outro lado, o grupo I é o que revela mais ausência (52,9%) em que 37 de 60 sujeitos não identificam nenhuma palavra. É o grupo II que evidencia maior frequência de registo quando nos referimos a 1/2 palavras ou pseudopalavras (1 palavra- 67,9% em que 38 de 79 sujeitos apontam 1 sequência; 2 palavras- 72,7% em que 8 de 79 registam). Observe-se a tabela n.º 122.

Tabela n.º 121. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Divisão Silábica (teste 7)

			Teste de identificação e divisão silábicas (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	38	22	60
		% nos grupos de amostra	63,3%	36,7%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	65,5%	26,2%	42,3%
		% Total	26,8%	15,5%	42,3%
	Amostra de controlo	N	20	62	82
		% nos grupos de amostra	24,4%	75,6%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	34,5%	73,8%	57,7%
		% Total	14,1%	43,7%	57,7%
Total		N	58	84	142
		% nos grupos de amostra	40,8%	59,2%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	40,8%	59,2%	100,0%

Tabela n.º 122. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação Erro OE (teste 8).

			Teste de audição dicótica- identificação OE (nº de registos)				Total
			0	1	2	3	
Grupos	Amostra dos casos	N	37	18	3	2	60
		% nos grupos de amostra	61,7%	30,0%	5,0%	3,3%	100,0%
		% no teste de identificação de OE	52,9%	32,1%	27,3%	100,0%	43,2%
		% Total	26,6%	12,9%	2,2%	1,4%	43,2%
	Amostra de controlo	N	33	38	8	0	79
		% nos grupos de amostra	41,8%	48,1%	10,1%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação de OE	47,1%	67,9%	72,7%	,0%	56,8%
		% Total	23,7%	27,3%	5,8%	,0%	56,8%
Total		N	70	56	11	2	139
		% nos grupos de amostra	50,4%	40,3%	7,9%	1,4%	100,0%
		% no teste de identificação de OE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	50,4%	40,3%	7,9%	1,4%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação OD” (Teste 8) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=19,007$; g.l.=2; $p=.000$; $\eta=.370$). Nas diferenças para a variável “Identificação OD” o grupo II apresenta mais registo de sequências apresentadas no canal direito (66,7%- 4 de 79 sujeitos indicam 2 registos; 79,2%- 42 de 79 sujeitos registam 1 sequência). Por outro lado, o grupo I é o que revela mais ausência (58,8%) em que 47 de 60 sujeitos não identificam nenhuma palavra. Observe-se a tabela n.º 123.

Tabela n.º 123. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação OD (teste 8).

			Teste de audição dicótica- identificação OD (nº de registos)			Total
			0	1	2	
Grupos	Amostra dos casos	N	47	11	2	60
		% nos grupos de amostra	78,3%	18,3%	3,3%	100,0%
		% no teste de identificação de OD	58,8%	20,8%	33,3%	43,2%
		% Total	33,8%	7,9%	1,4%	43,2%
	Amostra de controlo	N	33	42	4	79
		% nos grupos de amostra	41,8%	53,2%	5,1%	100,0%
		% no teste de identificação de OD	41,3%	79,2%	66,7%	56,8%
		% Total	23,7%	30,2%	2,9%	56,8%
	Total	N	80	53	6	139
		% nos grupos de amostra	57,6%	38,1%	4,3%	100,0%
		% no teste de identificação de OD	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	57,6%	38,1%	4,3%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação de léxico” (Teste 9) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=31,877$; g.l.=3; $p=.000$; $\eta=.452$). Nas diferenças para a variável “Identificação de léxico” o grupo II apresenta maior índice de respostas completamente positivas (3 palavras) (75%- 63 de 74 sujeitos). Por outro lado, nas resoluções parcialmente correctas (de 1/2 registos) o grupo I é o que revela mais registos (1 palavra- 75,%; 2 palavras- 75,9%). Observe-se a tabela n.º 124.

Tabela n.º 124. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de Identificação de léxico (teste 9).

		Teste de identificação de léxico (nº de registos)				Total	
		0	1	2	3		
Grupos	Amostra dos casos	N	1	12	22	21	56
		% nos grupos de amostra	1,8%	21,4%	39,3%	37,5%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	100,0%	75,0%	75,9%	25,0%	43,1%
		% Total	,8%	9,2%	16,9%	16,2%	43,1%
	Amostra de controlo	N	0	4	7	63	74
		% nos grupos de amostra	,0%	5,4%	9,5%	85,1%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	,0%	25,0%	24,1%	75,0%	56,9%
		% Total	,0%	3,1%	5,4%	48,5%	56,9%
	Total	N	1	16	29	84	130
		% nos grupos de amostra	,8%	12,3%	22,3%	64,6%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	,8%	12,3%	22,3%	64,6%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Contagem de Palavra (1)” (Teste 10 a.) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=5,548$; g.l.=1; $p=.019$; $\eta=.203$). Nas diferenças para a variável “Contagem de palavra (1)” o grupo II apresenta melhor desempenho (62,7%- 64 de 77 sujeitos). O grupo I é o que revela menos respostas correctas (60,6%- 20 de 58 sujeitos não acertam). Observe-se a tabela n.º 125.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Consciência Sintáctica (1)” (Teste 10) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=27,445$; g.l.=1; $p=.000$; $\eta=.454$). Nas diferenças para a variável “Consciência Sintáctica (1)” o grupo II evidencia melhor competência para a organização da frase 1 (68,2%- 73 de 76 sujeitos). O grupo I é o que revela mais respostas incorrectas (88,5%- 23 de 57 sujeitos não acertam). Observe-se a tabela n.º 150.

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Consciência Sintáctica (2)” (Teste 10) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=8,838$; g.l.=1; $p=.003$; $\eta=.261$). Nas diferenças para a variável “Consciência Sintáctica 2” o grupo II mantém boa performance, agora na frase 2 (65,3%- 66 de 76 sujeitos). O grupo I mantém desempenho menos positivo (65,5%- 19 de 54 sujeitos não acertam). Observe-se as tabelas n.º 126 e 127.

Tabela n.º 125. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de “Contagem de Palavra (1)” (teste 10).

			Teste de contagem de palavras (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	20	38	58
		% nos grupos de amostra	34,5%	65,5%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	60,6%	37,3%	43,0%
		% Total	14,8%	28,1%	43,0%
	Amostra de controlo	N	13	64	77
		% nos grupos de amostra	16,9%	83,1%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	39,4%	62,7%	57,0%
		% Total	9,6%	47,4%	57,0%
	Total	N	33	102	135
		% nos grupos de amostra	24,4%	75,6%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	24,4%	75,6%	100,0%

Tabelas n.º 126 e 127. Desempenho dos grupos de participantes (I amostra dos casos; II amostra de controlo) no teste de “Consciência Sintáctica 1 e 2” (teste 10).

			Teste de consciência sintáctica1 (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	23	34	57
		% nos grupos de amostra	40,4%	59,6%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	88,5%	31,8%	42,9%
		% Total	17,3%	25,6%	42,9%
	Amostra de controlo	N	3	73	76
		% nos grupos de amostra	3,9%	96,1%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	11,5%	68,2%	57,1%
		% Total	2,3%	54,9%	57,1%
	Total	N	26	107	133
		% nos grupos de amostra	19,5%	80,5%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	19,5%	80,5%	100,0%

			Teste de consciência sintáctica2 (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	19	35	54
		% nos grupos de amostra	35,2%	64,8%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	65,5%	34,7%	41,5%
		% Total	14,6%	26,9%	41,5%
	Amostra de controlo	N	10	66	76
		% nos grupos de amostra	13,2%	86,8%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	34,5%	65,3%	58,5%
		% Total	7,7%	50,8%	58,5%
	Total	N	29	101	130
		% nos grupos de amostra	22,3%	77,7%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	22,3%	77,7%	100,0%

Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “*Percepção do perfil articulatorio* de sons” (Teste 12) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=26,576$; g.l.=8; $p=.001$; $\eta=.447$). Nas diferenças para a variável “*Percepção do perfil articulatorio* de sons” o grupo II evidencia melhor percepção dos sons dispostos no teste (77,3%- 17 de 74 sujeitos). O grupo I é o que revela mais respostas incompletas.

** Análises de comparação entre as duas amostras (continuação)*

Considerando uma análise de distribuição específica de acordo com a variável “Classe Etária” na comparação de desempenho entre os grupos de amostra (amostra de casos e de controlo), poderemos obter inferências pertinentes. Repare-se que, na análise individual de cada grupo etário (considerando os grupos I (7-12 anos); II (13-18 anos); e III (19-30 anos)), contemplando as duas amostras na mesma análise:

No teste de Ordenação Alfabética (1), todos os grupos evidenciam diferenças significativas na comparação entre amostras, à excepção do grupo (etário) III. Observe-se as tabelas 128 e 129.

Tabela n.º 128. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Ordenação alfabética” (teste 1).

			Teste de ordenação alfabética (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	13	6	19
		% nos grupos de amostra	68,4%	31,6%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	61,9%	18,2%	35,2%
		% Total	24,1%	11,1%	35,2%
	Amostra de controlo	N	8	27	35
		% nos grupos de amostra	22,9%	77,1%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	38,1%	81,8%	64,8%
		% Total	14,8%	50,0%	64,8%
	Total	N	21	33	54
		% nos grupos de amostra	38,9%	61,1%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	38,9%	61,1%	100,0%

Tabela n.º 129. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Ordenação alfabética” (teste 1).

			Teste de ordenação alfabética (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	15	7	22
		% nos grupos de amostra	68,2%	31,8%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	65,2%	28,0%	45,8%
		% Total	31,3%	14,6%	45,8%
	Amostra de controlo	N	8	18	26
		% nos grupos de amostra	30,8%	69,2%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	34,8%	72,0%	54,2%
		% Total	16,7%	37,5%	54,2%
	Total	N	23	25	48
		% nos grupos de amostra	47,9%	52,1%	100,0%
		% no teste de ordenação alfabética	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	47,9%	52,1%	100,0%

No teste de reconstrução fonémica (4b.) todos os grupos etários exibem diferenças significativas, excepto o grupo III. Observe-se as seguintes tabelas.

Tabela n.º 130. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Reconstrução fonémica” (teste 4).

			Teste de reconstrução fonémica (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	14	5	19
		% nos grupos de amostra	73,7%	26,3%	100,0%
		% no teste de reconstrução fonémica	46,7%	20,8%	35,2%
		% Total	25,9%	9,3%	35,2%
	Amostra de controlo	N	16	19	35
		% nos grupos de amostra	45,7%	54,3%	100,0%
		% no teste de reconstrução fonémica	53,3%	79,2%	64,8%
		% Total	29,6%	35,2%	64,8%
	Total	N	30	24	54
		% nos grupos de amostra	55,6%	44,4%	100,0%
		% no teste de reconstrução fonémica	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	55,6%	44,4%	100,0%

Tabela n.º 131. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Reconstrução fonémica” (teste 4).

			Teste de reconstrução fonémica (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	14	8	22
		% nos grupos de amostra	63,6%	36,4%	100,0%
		% no teste de reconstrução fonémica	60,9%	33,3%	46,8%
		% Total	29,8%	17,0%	46,8%
	Amostra de controlo	N	9	16	25
		% nos grupos de amostra	36,0%	64,0%	100,0%
		% no teste de reconstrução fonémica	39,1%	66,7%	53,2%
		% Total	19,1%	34,0%	53,2%
	Total	N	23	24	47
		% nos grupos de amostra	48,9%	51,1%	100,0%
		% no teste de reconstrução fonémica	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	48,9%	51,1%	100,0%

No teste de identificação de aliteração (consonântica- tarefa 6) apenas o grupo I não evidencia diferenças significativas entre os dois tipos de participantes. Observe-se as tabelas 132 e 133.

Tabela n.º 132. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Identificação de aliteração” (teste 6).

			Teste de identificação de aliteração (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	4	17	21
		% nos grupos de amostra	19,0%	81,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	100,0%	39,5%	44,7%
		% Total	8,5%	36,2%	44,7%
	Amostra de controlo	N	0	26	26
		% nos grupos de amostra	,0%	100,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	,0%	60,5%	55,3%
		% Total	,0%	55,3%	55,3%
	Total	N	4	43	47
		% nos grupos de amostra	8,5%	91,5%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	8,5%	91,5%	100,0%

Tabela n.º 133. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Identificação de aliteração” (teste 6).

			Teste de identificação de aliteração (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	4	15	19
		% nos grupos de amostra	21,1%	78,9%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	100,0%	41,7%	47,5%
		% Total	10,0%	37,5%	47,5%
	Amostra de controlo	N	0	21	21
		% nos grupos de amostra	,0%	100,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	,0%	58,3%	52,5%
		% Total	,0%	52,5%	52,5%
	Total	N	4	36	40
		% nos grupos de amostra	10,0%	90,0%	100,0%
		% no teste de identificação de aliteração	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	10,0%	90,0%	100,0%

No teste de identificação de rima (tarefa 7b.), as amostras distinguem-se apenas no grupo etário III. Observe-se a tabela 134.

Tabela n.º 134. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Identificação de rima” (teste 7a).

			Teste de identificação de rima (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	13	4	17
		% nos grupos de amostra	76,5%	23,5%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	81,3%	18,2%	44,7%
		% Total	34,2%	10,5%	44,7%
	Amostra de controlo	N	3	18	21
		% nos grupos de amostra	14,3%	85,7%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	18,8%	81,8%	55,3%
		% Total	7,9%	47,4%	55,3%
	Total	N	16	22	38
		% nos grupos de amostra	42,1%	57,9%	100,0%
		% no teste de identificação de rima	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	42,1%	57,9%	100,0%

No teste de divisão Silábica (tarefa 7c.), todos os grupos etários revelam desempenhos consideravelmente significativos no âmbito dos dois grupos de participantes. Observe-se as tabelas 135, 136 e 137.

Tabela n.º 135. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Identificação de sílaba” (teste 7c).

			Teste de identificação e divisão silábicas		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	11	8	19
		% nos grupos de amostra	57,9%	42,1%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	61,1%	22,2%	35,2%
		% Total	20,4%	14,8%	35,2%
	Amostra de controlo	N	7	28	35
		% nos grupos de amostra	20,0%	80,0%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	38,9%	77,8%	64,8%
		% Total	13,0%	51,9%	64,8%
	Total	N	18	36	54
		% nos grupos de amostra	33,3%	66,7%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	33,3%	66,7%	100,0%

Tabela n.º 136. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Identificação de sílaba” (teste 7c).

			Teste de identificação silábica		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	15	7	22
		% nos grupos de amostra	68,2%	31,8%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	68,2%	26,9%	45,8%
		% Total	31,3%	14,6%	45,8%
	Amostra de controlo	N	7	19	26
		% nos grupos de amostra	26,9%	73,1%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	31,8%	73,1%	54,2%
		% Total	14,6%	39,6%	54,2%
	Total	N	22	26	48
		% nos grupos de amostra	45,8%	54,2%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	45,8%	54,2%	100,0%

Tabela n.º 137. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Identificação de sílaba” (teste 7c).

Grupos	Amostra dos casos	N	Teste de identificação silábica		Total
			incorrecto	correcto	
		N	12	7	19
		% nos grupos de amostra	63,2%	36,8%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	66,7%	31,8%	47,5%
		% Total	30,0%	17,5%	47,5%
	Amostra de controlo	N	6	15	21
		% nos grupos de amostra	28,6%	71,4%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	33,3%	68,2%	52,5%
		% Total	15,0%	37,5%	52,5%
Total		N	18	22	40
		% nos grupos de amostra	45,0%	55,0%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	45,0%	55,0%	100,0%

No teste de identificação de sequências recebidas no canal auditivo direito, no contexto da tarefa de audição dicótica (teste 8), é o grupo etário I que não revela diferenças de desempenho, ao contrário dos outros grupos. Observe-se as tabelas 138 e 139.

Tabela n.º 138. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Identificação OD” (teste 8 – audição dicótica).

Grupos	Amostra dos casos	N	Teste de audição dicótica- identificação OD (nº de registos)			Total
			0	1	2	
		N	16	6	0	22
		% nos grupos de amostra	72,7%	27,3%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OD	64,0%	28,6%	,0%	46,8%
		% Total	34,0%	12,8%	,0%	46,8%
	Amostra de controlo	N	9	15	1	25
		% nos grupos de amostra	36,0%	60,0%	4,0%	100,0%
		% no teste de identificação OD	36,0%	71,4%	100,0%	53,2%
		% Total	19,1%	31,9%	2,1%	53,2%
Total		N	25	21	1	47
		% nos grupos de amostra	53,2%	44,7%	2,1%	100,0%
		% no teste de identificação OD	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	53,2%	44,7%	2,1%	100,0%

Tabela n.º 139. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Identificação OD” (teste 8 – audição dicótica).

			Teste de identificação OD (nº de registos)			Total
			0	1	2	
Grupos	Amostra dos casos	N	17	2	0	19
		% nos grupos de amostra	89,5%	10,5%	,0%	100,0%
		% no teste de identificação OD	73,9%	13,3%	,0%	48,7%
		% Total	43,6%	5,1%	,0%	48,7%
	Amostra de controlo	N	6	13	1	20
		% nos grupos de amostra	30,0%	65,0%	5,0%	100,0%
		% no teste de identificação OD	26,1%	86,7%	100,0%	51,3%
		% Total	15,4%	33,3%	2,6%	51,3%
	Total	N	23	15	1	39
		% nos grupos de amostra	59,0%	38,5%	2,6%	100,0%
		% no teste de identificação OD	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	59,0%	38,5%	2,6%	100,0%

No teste de identificação de léxico (9) todos os grupos etários se distinguem em relação aos grupos diferentes de amostra a que correspondem. Observe-se as tabelas 140, 141 e 142.

Tabela n.º 140. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Identificação de léxico” (teste 9).

			Teste de identificação de léxico (nº de registos)			Total
			1	2	3	1
Grupos	Amostra dos casos	N	6	4	7	17
		% nos grupos de amostra	35,3%	23,5%	41,2%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	75,0%	57,1%	24,1%	38,6%
		% Total	13,6%	9,1%	15,9%	38,6%
	Amostra de controlo	N	2	3	22	27
		% nos grupos de amostra	7,4%	11,1%	81,5%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	25,0%	42,9%	75,9%	61,4%
		% Total	4,5%	6,8%	50,0%	61,4%
	Total	N	8	7	29	44
		% nos grupos de amostra	18,2%	15,9%	65,9%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	18,2%	15,9%	65,9%	100,0%

Tabela n.º 141. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Identificação de léxico” (teste 9).

			Teste de identificação de léxico (nº de registos)				Total
			0	1	2	3	
Grupos	Amostra dos casos	N	1	4	8	9	22
		% nos grupos de amostra	4,5%	18,2%	36,4%	40,9%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	100,0%	66,7%	72,7%	30,0%	45,8%
		% Total	2,1%	8,3%	16,7%	18,8%	45,8%
	Amostra de controlo	N	0	2	3	21	26
		% nos grupos de amostra	,0%	7,7%	11,5%	80,8%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	,0%	33,3%	27,3%	70,0%	54,2%
		% Total	,0%	4,2%	6,3%	43,8%	54,2%
	Total	N	1	6	11	30	48
		% nos grupos de amostra	2,1%	12,5%	22,9%	62,5%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	2,1%	12,5%	22,9%	62,5%	100,0%

Tabela n.º 142. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Identificação de léxico” (teste 9).

			Teste de identificação de léxico (nº de registos)			Total
			1	2	3	
Grupos	Amostra dos casos	N	2	10	5	17
		% nos grupos de amostra	11,8%	58,8%	29,4%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	100,0%	90,9%	20,0%	44,7%
		% Total	5,3%	26,3%	13,2%	44,7%
	Amostra de controlo	N	0	1	20	21
		% nos grupos de amostra	,0%	4,8%	95,2%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	,0%	9,1%	80,0%	55,3%
		% Total	,0%	2,6%	52,6%	55,3%
	Total	N	2	11	25	38
		% nos grupos de amostra	5,3%	28,9%	65,8%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	5,3%	28,9%	65,8%	100,0%

No teste de contagem de palavras (teste 10 a., b.), os grupo etários I e III não evidenciam diferenças significativas de desempenho. Observe-se a tabela 143.

Tabela n.º 143. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Contagem de palavras” (teste 10 a.1).

			Teste de contagem de palavras (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	8	13	21
		% nos grupos de amostra	38,1%	61,9%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	88,9%	34,2%	44,7%
		% Total	17,0%	27,7%	44,7%
	Amostra de controlo	N	1	25	26
		% nos grupos de amostra	3,8%	96,2%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	11,1%	65,8%	55,3%
		% Total	2,1%	53,2%	55,3%
	Total	N	9	38	47
		% nos grupos de amostra	19,1%	80,9%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	19,1%	80,9%	100,0%

No âmbito do teste de consciência sintáctica (teste 10), no julgamento gramatical da frase 1, também é o grupo etário I que não revela performance diferente (significativa) nas duas amostras. Observe-se as tabelas 144 e 145.

No caso da organização da frase 2 (teste 10, consciência sintáctica 2), é o grupo III que não apresenta distinção (significativa) entre os grupos. Observe-se as tabelas 146 e 147.

No teste de Percepção do perfil articulatorio dos sons (teste 12), os sujeitos dos grupos II e III não exibem diferenças (significativas) de desempenho para as amostras em estudo. Observe-se a tabela 148.

Tabela n.º 144. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Consciência sintáctica” (teste 10 b.1.).

			Teste de consciência sintáctica (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	9	12	21
		% nos grupos de amostra	42,9%	57,1%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	100,0%	31,6%	44,7%
		% Total	19,1%	25,5%	44,7%
	Amostra de controlo	N	0	26	26
		% nos grupos de amostra	,0%	100,0%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	,0%	68,4%	55,3%
		% Total	,0%	55,3%	55,3%
	Total	N	9	38	47
		% nos grupos de amostra	19,1%	80,9%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	19,1%	80,9%	100,0%

Tabela n.º 145. Desempenho do grupo de adultos das duas amostras no teste de “Consciência sintáctica” (teste 10 b.1.).

			Teste de consciência sintáctica (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	10	8	18
		% nos grupos de amostra	55,6%	44,4%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	100,0%	27,6%	46,2%
		% Total	25,6%	20,5%	46,2%
	Amostra de controlo	N	0	21	21
		% nos grupos de amostra	,0%	100,0%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	,0%	72,4%	53,8%
		% Total	,0%	53,8%	53,8%
	Total	N	10	29	39
		% nos grupos de amostra	25,6%	74,4%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	25,6%	74,4%	100,0%

Tabela n.º 146. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Consciência sintáctica” (teste 10. b.2.).

			Teste de consciência sintáctica (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	8	8	16
		% nos grupos de amostra	50,0%	50,0%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	57,1%	25,8%	35,6%
		% Total	17,8%	17,8%	35,6%
	Amostra de controlo	N	6	23	29
		% nos grupos de amostra	20,7%	79,3%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	42,9%	74,2%	64,4%
		% Total	13,3%	51,1%	64,4%
	Total	N	14	31	45
		% nos grupos de amostra	31,1%	68,9%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	31,1%	68,9%	100,0%

Tabela n.º 147. Desempenho do grupo de adolescentes das duas amostras no teste de “Consciência sintáctica” (teste 10. b.2.).

			Teste de consciência sintáctica (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	7	14	21
		% nos grupos de amostra	33,3%	66,7%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	77,8%	36,8%	44,7%
		% Total	14,9%	29,8%	44,7%
	Amostra de controlo	N	2	24	26
		% nos grupos de amostra	7,7%	92,3%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	22,2%	63,2%	55,3%
		% Total	4,3%	51,1%	55,3%
	Total	N	9	38	47
		% nos grupos de amostra	19,1%	80,9%	100,0%
		% no teste de consciência sintáctica	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	19,1%	80,9%	100,0%

Tabela n.º 148. Desempenho do grupo de crianças das duas amostras no teste de “Percepção do perfil articulatorio dos sons” (teste 12).

Teste de <i>Percepção do perfil articulatorio dos sons</i> (nº de registos)			1	2	3	4	5
Grupos	Amostra dos casos	N	5	3	3	5	0
		% nos grupos de amostra	26,3%	15,8%	15,8%	26,3%	,0%
		% no teste de percepção fonética	83,3%	25,0%	27,3%	45,5%	,0%
		% Total	10,6%	6,4%	6,4%	10,6%	,0%
	Amostra de controlo	N	1	9	8	6	4
		% nos grupos de amostra	3,6%	32,1%	28,6%	21,4%	14,3%
		% no teste de percepção fonética	16,7%	75,0%	72,7%	54,5%	100,0%
		% Total	2,1%	19,1%	17,0%	12,8%	8,5%
Total		N	6	12	11	11	4
		% nos grupos de amostra	12,8%	25,5%	23,4%	23,4%	8,5%
		% no teste de percepção fonética	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	12,8%	25,5%	23,4%	23,4%	8,5%

Considerando uma análise de distribuição de acordo com a variável “Género” (grupo I e II) na comparação da performance entre os grupos de amostra (amostra de casos e amostra de controlo), poderemos observar o seguinte:

Nos testes de Ordenação Alfabética (1), de Identificação de Pares mínimos (3), de Identificação de Aliteração (consonântica) (6), de Identificação de Rima (7b.), de Identificação de Sílabas (7c.), de Identificação de OD (8), de Identificação de léxico (9), de Consciência Sintáctica (10), os grupos de género evidenciam diferenças significativas considerando as duas amostras.

Nas tarefas de Reconstrução Fonémica (4b.) e de “Contagem de Palavras (10), o grupo II (feminino) é o único que se evidencia com diferenças de desempenho nos dois grupos de participantes. Observe-se as tabelas 149 e 150.

Nos testes “Grafema E” (5), “ Identificação erro OE (8)” e “Percepção do perfil articulatorio dos sons” (12) , é apenas o grupo I (masculino) que manifesta diferenças de performance no âmbito dos dois grupos de amostra. Observe-se as tabelas 151 e 152.

Tabela n.º 149. Desempenho do grupo feminino das duas amostras no teste de “Reconstrução fonémica” (teste 4b.).

			Teste de identificação de léxico (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	18	10	28
		% nos grupos de amostra	64,3%	35,7%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	50,0%	27,0%	38,4%
		% Total	24,7%	13,7%	38,4%
	Amostra de controlo	N	18	27	45
		% nos grupos de amostra	40,0%	60,0%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	50,0%	73,0%	61,6%
		% Total	24,7%	37,0%	61,6%
	Total	N	36	37	73
		% nos grupos de amostra	49,3%	50,7%	100,0%
		% no teste de identificação de léxico	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	49,3%	50,7%	100,0%

Tabela n.º 150. Desempenho do grupo feminino das duas amostras no teste de “Contagem de palavras” (teste 10 a.).

			Teste de contagem de palavras (avaliação de desempenho)		Total
			incorrecto	correcto	
Grupos	Amostra dos casos	N	11	15	26
		% nos grupos de amostra	42,3%	57,7%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	73,3%	27,3%	37,1%
		% Total	15,7%	21,4%	37,1%
	Amostra de controlo	N	4	40	44
		% nos grupos de amostra	9,1%	90,9%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	26,7%	72,7%	62,9%
		% Total	5,7%	57,1%	62,9%
	Total	N	15	55	70
		% nos grupos de amostra	21,4%	78,6%	100,0%
		% no teste de contagem de palavras	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	21,4%	78,6%	100,0%

Tabela n.º 151. Desempenho do grupo masculino das duas amostras no teste de “Grafema E” (teste 5 a.).

		Teste de escrita condicionada (“grafema E”) (nº de registos de erros)							
		0	1	2	3	4	5	6	7
Amostra dos casos	N	7	14	7	2	1	1	0	1
	% nos grupos de amostra	21,2%	42,4%	21,2%	6,1%	3,0%	3,0%	,0%	3,0%
	% no teste “grafema E”	25,9%	66,7%	87,5%	50,0%	100,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Total	10,9%	21,9%	10,9%	3,1%	1,6%	1,6%	,0%	1,6%
Amostra de controlo	N	20	7	1	2	0	0	1	0
	% nos grupos de amostra	64,5%	22,6%	3,2%	6,5%	,0%	,0%	3,2%	,0%
	% no teste “grafema E”	74,1%	33,3%	12,5%	50,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%
	% Total	31,3%	10,9%	1,6%	3,1%	,0%	,0%	1,6%	,0%
Total	N	27	21	8	4	1	1	1	1
	% nos grupos de amostra	42,2%	32,8%	12,5%	6,3%	1,6%	1,6%	1,6%	1,6%
	% no teste “grafema E”	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	42,2%	32,8%	12,5%	6,3%	1,6%	1,6%	1,6%	1,6%

Tabela n.º 152. Desempenho do grupo masculino das duas amostras no teste de “Identificação OE_ Erro” (teste 8 – audição dicótica).

		Teste de audição dicótica – identificação OE (nº de registos)				Total
		0	1	2	3	
Amostra dos casos	N	22	6	3	1	32
	% nos grupos de amostra	68,8%	18,8%	9,4%	3,1%	100,0%
	% no teste de identificação OE	66,7%	22,2%	50,0%	100,0%	47,8%
	% Total	32,8%	9,0%	4,5%	1,5%	47,8%
Amostra de controlo	N	11	21	3	0	35
	% nos grupos de amostra	31,4%	60,0%	8,6%	,0%	100,0%
	% no teste de identificação OE	33,3%	77,8%	50,0%	,0%	52,2%
	% Total	16,4%	31,3%	4,5%	,0%	52,2%
Total	N	33	27	6	1	67
	% nos grupos de amostra	49,3%	40,3%	9,0%	1,5%	100,0%
	% no teste de identificação OE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	49,3%	40,3%	9,0%	1,5%	100,0%

Todas as diferenças de desempenho consideradas na relação com as variáveis independentes “Classe Etária “ e “Género” colocam o grupo II (amostra de controlo) em posição favorável, evidenciando sempre desempenho mais positivo. Nos testes não mencionados como indicadores de diferenças, os dois grupos apresentam o mesmo nível de performance.

4.4.4. Avaliação dos pontos de corte da bateria de testes

Após efectuarmos as somas para obter o resultado global (sem considerar o teste específico da audição dicótica, tendo este sido apenas avaliado separadamente) de cada sujeito, de ambas as amostras, verificámos que a amostra dos casos (com total de 1548,5 pontos) apresenta uma média mais elevada (25,4) relativamente à amostra de controlo (com total de 1862 pontos e média de 22,7, considerando aqui apenas dez testes resolvidos). A amostra dos casos exhibe um desvio-padrão maior (6,3) ao passo que a amostra de controlo apresenta um desvio-padrão inferior (5,4). A nota máxima (de acordo com uma resolução bem sucedida) do teste corresponde a 46 pontos sendo que os valores resultantes do desempenho dos participantes (das duas amostras) no teste variam entre 10 e 39. O ponto de corte da bateria de testes apresenta o valor de 24,2 ⁽¹¹⁾, portanto, os sujeitos que apresentam uma nota total no teste abaixo desse padrão encontram-se com desempenho negativo. Abaixo de 24,2 é mais provável que encontremos com maior frequência sujeitos da amostra de controlo (sujeitos monolíngues e nativos), portanto em níveis mais inferiores de desempenho. Observe-se a tabela n.º 153.

Particularizámos a análise dos pontos de corte, considerando os grupos etários, e verificámos pontos distintos, embora próximos (ver tabelas n.º 30-32, Anexo 8), aludindo aos dados relativos ao grupo de crianças (7-12 anos), grupo de adolescentes (13-17 anos), e adultos (18-30 anos), respectivamente. É o grupo de adultos que evidencia ponto de corte mais elevado, sendo o único caso em que o grupo de controlo apresenta média mais elevada de desempenho. Nos outros grupos é o grupo dos casos que sempre se destaca, sendo mais provável que encontremos classificações menos positivas para os sujeitos da amostra de controlo.

A avaliação dos pontos de corte para a amostra de controlo, de acordo com os percentis, indica-nos que pelo menos 5% (P5) dos indivíduos da amostra apresenta o valor

¹¹ Considerando a comparação entre as amostras, mas com desigualdade entre o número de testes resolvidos (a amostra dos casos resolve os 12 testes; a amostra de controlo resolve 10 testes), o ponto de corte é de 24,2.

mais inferior da pontuação total: 12 pontos; 50% (P50) dos sujeitos apresentam classificações no teste abaixo de 24 pontos. Para a amostra dos casos, 25% dos sujeitos apresentam até 21 pontos de nota total; 45% dos participantes evidenciam até 24 de classificação total (no percentil 50); no percentil 95 (P95) observamos que o valor é de 35,9 pontos. Observe-se as tabelas n.º 154 a 157.

No que respeita ao teste de audição dicótica, avaliado separadamente, foram observados os pontos de corte na distribuição de percentis (5, 10, 25, 50, 75, 90, 95) e constatámos que até 10% dos indivíduos das duas amostras (nos testes relativos a ambos inputs) o resultado é nulo, ou seja, nenhum registo foi apontado indicando falha total de discriminação nesta tarefa. Contudo no que respeita especificamente à “Identificação OD”, a amostra de controlo evidencia mais frequência de registo, por exemplo 50% (P50) ou menos registam dois segmentos. As médias de “Identificação OD” e “Identificação OE” são mais elevadas para a amostra de controlo (1,6, para ambas). Observe-se as tabelas n.º 158 a 161.

Tabela n.º 153. Nota total no teste, Média, Desvio-Padrão e ponto de corte, considerando a resolução dos testes da bateria.

Amostra dos casos			Avaliação do ponto de corte	
Total	<u>1548,5</u>	1466,5 ^a	Média*Desvio Padrão (Amostra dos casos)	<u>160,2892</u> 138,5279 ^a
Média	<u>25,38525</u>	24,04098 ^a	Média*Desvio Padrão (Amostra de controlo)	<u>123,0171</u>
D.P.	<u>6,314265</u>	5,762157 ^a	Desvio Padrão (amostra dos casos) + Desvio Padrão (amostra de controlo)	<u>11,71771</u> 11,16805 ^a
Amostra de controlo			Ponto de corte =	<u>24,15036</u> 23,41903 ^a
Total		<u>1862</u>		
Média		<u>22,70732</u>		
D.P.		<u>5,403446</u>		

Fórmula: $PC = [(M \text{ casos} * DP \text{ casos}) + M \text{ controlos} * DP \text{ controlos}] / (DP \text{ casos} + DP \text{ controlos})$

$$PC = \frac{M_{\text{casos}} * DP_{\text{casos}} + M_{\text{controlos}} * DP_{\text{controlos}}}{DP_{\text{casos}} + DP_{\text{controlos}}}$$

^{an} estes valores consideram-se a partir do desempenho dos participantes apenas em nove testes da bateria (total: 11 testes, não consideramos para nota final o teste n.º 8, audição dicótica), na medida em que a amostra de controlo não foi avaliada considerando dois dos testes (4. e 11.), logo para comparação entre as amostras apenas se pode considerar o desempenho parcial da amostra dos casos (portanto, em 9 testes).

Tabelas n.º 154 e 155 . Amostra dos casos: pontos de corte, de acordo com os percentis, no teste (sem audição dicótica); notas globais dos sujeitos.

N	Válido						
		61					
	Dados omissos	0					
Percentis				Frequência	%	% válida	% acumulada
	5	15,0000	Nota global	12,00	1	1,6	1,6
	10	16,0000		14,00	1	1,6	3,3
	25	21,0000		15,00	2	3,3	6,6
	45	24,0000		16,00	3	4,9	11,5
	50	26,0000		17,00	1	1,6	13,1
	75	29,5000		18,50	1	1,6	14,8
	90	33,5000		19,00	2	3,3	18,0
	95	35,9000		19,50	1	1,6	19,7
				20,00	2	3,3	23,0
				21,00	3	4,9	27,9
				21,50	2	3,3	31,1
				22,00	1	1,6	32,8
				23,00	3	4,9	37,7
				23,50	1	1,6	39,3
				24,00	4	6,6	45,9
				25,00	1	1,6	47,5
				26,00	3	4,9	52,5
				27,00	8	13,1	65,6
				28,00	1	1,6	67,2
				28,50	1	1,6	68,9
				29,00	4	6,6	75,4
				30,00	1	1,6	77,0
				31,00	1	1,6	78,7
				31,50	1	1,6	80,3
				32,00	3	4,9	85,2
				33,00	2	3,3	88,5
				33,50	2	3,3	91,8
				34,00	1	1,6	93,4
				35,00	1	1,6	95,1
				36,00	1	1,6	96,7
				38,00	1	1,6	98,4
				39,00	1	1,6	100,0
				Total	61	100,0	100,0

Tabela n.º 156. Amostra de controlo: pontos de corte, de acordo com os percentis, no teste (sem audição dicótica); notas globais dos sujeitos⁽¹²⁾.

N	Válido	82					
	Dados omissos	0					
Percentis	5	12,0000	Nota global	Frequência	%	% válida	% acumulada
	10	14,3000	10,00	1	1,2	1,2	1,2
	25	19,0000	11,00	2	2,4	2,4	3,7
	45	23,0000	12,00	2	2,4	2,4	6,1
	50	24,0000	13,00	2	2,4	2,4	8,5
	75	27,0000	14,00	1	1,2	1,2	9,8
	90	30,0000	15,00	1	1,2	1,2	11,0
	95	30,0000	16,00	2	2,4	2,4	13,4
			17,00	5	6,1	6,1	19,5
			18,00	2	2,4	2,4	22,0
			19,00	3	3,7	3,7	25,6
			20,00	5	6,1	6,1	31,7
			21,00	5	6,1	6,1	37,8
			22,00	3	3,7	3,7	41,5
			23,00	6	7,3	7,3	48,8
			24,00	9	11,0	11,0	59,8
			25,00	5	6,1	6,1	65,9
			26,00	6	7,3	7,3	73,2
			27,00	5	6,1	6,1	79,3
			28,00	5	6,1	6,1	85,4
			29,00	3	3,7	3,7	89,0
			30,00	7	8,5	8,5	97,6
			31,00	1	1,2	1,2	98,8
			32,00	1	1,2	1,2	100,0
			Total	82	100,0	100,0	

Tabelas n.º 158 e 159. Pontos de corte no teste de audição dicótica: amostra de controlo.

OE_input_total OD_input_total								
N	Válido	79	79	N ° de registos	Frequência	%	% válida	% acumulada
	Dados omissos	3	3	Válido	,00	16	19,5	20,3
Percentis	5	,0000	,0000		1,00	34	41,5	63,3
	10	,0000	,0000		2,00	24	29,3	93,7
	25	1,0000	1,0000		3,00	3	3,7	97,5
	50	1,0000	2,0000		4,00	2	2,4	100,0
	75	2,0000	2,0000	Total	79	96,3	100,0	
	90	2,0000	3,0000	Dados omissos	3	3,7		
	95	3,0000	3,0000	Total	82	100,0		

¹² Testes não aplicados: teste 4 a) leitura de palavras; teste 11. leitura de texto.

Tabelas n.º 160 e 161. Pontos de corte no teste de audição dicótica: amostra dos casos.

		OE_input_total	OD_input_total					
N	Válido	60	60	Nº de registos	Frequência	%	% válida	% acumulada
	Dados			Válido	,00	14	23,0	23,3
	omissos	1	1		1,00	21	34,4	58,3
Percentis	5	,0000	,0000		2,00	20	32,8	91,7
	10	,0000	,0000		3,00	3	4,9	96,7
	25	1,0000	,2500		4,00	2	3,3	100,0
	50	1,0000	1,0000	Total		60	98,4	100,0
	75	2,0000	1,0000	Dados	Syste	1	1,6	
	90	2,0000	2,0000	omissos	m			
	95	3,0000	2,9500	Total		61	100,0	

4.5 Discussão de resultados

Os resultados obtidos com a aplicação da bateria desenvolvida permitem-nos constatar aspectos do desempenho cognitivo geral que diferentes tipos de público estudantil podem exibir em diversas situações de demanda linguística. O desempenho cognitivo (ver abordagem do conceito na secção 1) obtido em situação de reflexão e avaliação em Português Língua Materna e Segunda pressupõe, naturalmente, implicações no que respeita ao comportamento cognitivo geral do ser humano. Ao avaliarmos a competência linguística, e mais especificamente a consciência fonológica susceptível de ser exibida pelos diferentes grupos aqui estudados, também se supõe que outras competências/capacidades estejam subjacentes e se manifestem de forma distinta, como o caso de memória, capacidade de sequenciamento, discriminação visual e auditiva. Assim também são intrinsecamente avaliadas funções básicas (fluência, repetição, compreensão e nomeação de palavras) e complexas (vocabulário e raciocínio semântico) da linguagem.

Note-se, porém, que o ser humano, enquanto potencial de cognição, não deve ser considerado como um armazenamento de vários comportamentos subjacentes que são activados parcialmente, pois cognição é comportamento (evento privado, Malerbi & Matos, 1992) e, assim, supõe um conjunto de relações que, por sua vez, estão determinadas e definem-se pelas condições de contingência, que concretizam efectivamente o comportamento, este incorporando eventos privados ou externos.

No entanto, apenas nos centraremos no desempenho cognitivo do sujeito considerando-o apenas concretizado na competência linguística. A avaliação de competência terá aqui de ser sempre entendida como a avaliação de relações que o indivíduo comete entre a capacidade de ouvir e/ou ver e o próprio estímulo. São essas relações desenvolvidas que garantem a capacidade do sujeito discriminar a partir da sua capacidade natural de responder a ruídos e a imagens (estímulos presentes no teste, pela representação de sons e figuras). Deste modo, o objectivo é avaliar o comportamento verbal do sujeito, permitindo observar esclarecidamente a competência (linguística) do sujeito aprendente de L2, a um nível mais refinado do de “desempenho”. É frequente encontrar na literatura a referência e aplicação desadequada (assim como uso errado dos conceitos com relação de sinonímia entre si) dos termos tais como “capacidade”, “performance”, “habilidade”, “desempenho” e “competência” que assumem, efectivamente, graus diferentes do desenvolvimento do comportamento, sendo que a “competência” é a concretização mais elevada de todos os outros níveis.

Notoriamente, os diferentes locutores, de diferentes nacionalidades, exibem distintas estratégias de decodificação em linguagem, logo, diferentes julgamentos e competências que terão consequências naturais no plano de outras aprendizagens ao longo da vida. Particularmente, os monolingues 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). Contudo não se previu ainda com muita fundamentação essas consequências a um nível geral do comportamento humano. A discriminação auditiva e visual, que a tarefa de aprendizagem de linguagem tão bem ensaia, repercute-se decerto noutros campos que a exigem. Sabemos que as perturbações de linguagem têm implicações ao nível cognitivo, podendo, assim, condicionar o comportamento em diversas situações, com o aspecto emocional subjacente. Assim também a situação de aprendizagem de novos códigos tem a sua peculiar influência, adivinhando-se, no entanto, sobremaneira vantajosa. A discussão científica no campo da aprendizagem/aquisição de Língua Segunda é menos frequente e menos consensual 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; Carvalho & Silva, 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 menos 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.

A problematização da diferenciação de desempenho entre os sujeitos surge nas hipóteses do estudo (ver secção 4.3.1.) que suportam probabilidades dessa diferenciação nas diversas condições inerentes aos participantes das amostras.

Amostra dos casos

Tempo de resposta

Na preparação da bateria de testes foi contemplado um aspecto crucial de programação que se relaciona com a contagem do tempo que cada indivíduo despende na resolução de cada tarefa. Assim além de desempenho, avaliamos também tempo de resposta, que está, aliás, intimamente (Weil, 2003) relacionado com o primeiro alvo de estudo, sendo que, em princípio, “the best predictor of level of learning is time on task” (MacWhinney, 2001, p. 15). O tempo de resposta aqui refere-se ao tempo despendido na compreensão de informação e exibição dessa mesma informação nos termos em que foi compreendida, podendo a forma da resposta ser vocal ou escrita. Os mesmos itens, em linguagem verbal, podem ser assim processados de forma diferente, despendendo de tempos distintos, para atingir o mesmo sucesso. Por outro lado o tipo de via (lexical ou

fonológica; ou dupla via, ver Gillon, 2004) que o sujeito activa (não conscientemente) quando se encontra na demanda de processamento de sons isolados e/ou de palavras integrais, constitui por si só uma fonte de justificação de maior ou menor tempo investido, o que varia também de acordo com o objecto de processamento, no seguinte sentido crescente de maior tempo de resposta: grafemas simples, grupos consonantais e dígrafos (Capovilla, Capovilla & Macedo, 2001). Naturalmente que o conhecimento avantajado de vocabulário revela a rota lexical com maior supremacia face à rota fonológica no processamento da mensagem verbal, o que depois se repercute no menor tempo de processamento e, assim, menor tempo de resposta. A activação e selecção de via de reconhecimento são operações distintas sendo que a primeira se encontra ao nível neurológico (operação mental básica) e a segunda ao nível psicológico (decisão do sujeito), contudo ambas dependem da percepção do indivíduo. Acrescenta-se ao conhecimento do léxico a especificidade das propriedades das palavras, na medida em que afecta o “tempo de recuperação e produção destas informações” (Stivanin, 2008). O tipo de fonemas e grafemas é crucial na decisão de descodificação sendo que é natural que, por exemplo, perante testes em que prevaleçam como estímulos as pseudopalavras, o tempo de resposta se revele maior do que em testes cujo estímulo exibido é léxico normativo. Também as palavras cognatas e abstractas exigem processamento mais moroso pois a transferência de informação (a partir da fonte materna – “optionality”, o que gera necessidade de mecanismos de controlo e inibição de informação em dois códigos) está em decurso sendo que o overlap (quando há reais similaridades entre o léxico dos códigos) facilita o reconhecimento da mensagem. As palavras de um só sentido, sem ambiguidade, facilitam igualmente a compreensão. A pesquisa na memória lexical apresenta-se mais rebuscada e mais categorial.

Deste modo, a partir da análise às durações temporais referentes a cada resolução e a cada aprendente, podemos, de forma geral, concluir que os sujeitos mais novos da amostra dos casos (7-12 anos de idade) despendem de mais tempo em algumas tarefas específicas tais como de ordenação alfabética, identificação de pares mínimos, leitura e soletração de palavras aleatórias, escrita condicionada, identificação de rima e aliteração, divisão silábica e no teste de contagem de palavras e consciência sintáctica. Relacionando a performance nas tarefas e o tempo nelas despendido, podemos ainda verificar que na tarefa de ordenação alfabética, o primeiro grupo de crianças necessitou de muito mais tempo

(503,67 segundos, ver figura n.º 12) que os outros grupos (o mínimo de tempo despendido corresponde ao grupo IV, 94 segundos) para resolver o problema exposto, mas, por outro lado, também regista, precedido pelo grupo III (13-15 anos), a pior performance (resultados dos testes comentados mais à frente). Verificamos que a aplicação de mais tempo na execução de uma tarefa, implicando em princípio mais atenção no processamento, não significa que a resolução seja mais beneficiada. Essa atenção pode ser infrutífera, mal dirigida, portanto, especialmente em crianças, o que entra em conflito com a asserção geral (não aplicada ao contexto de aquisição de segunda linguagem) de Karrass, Braungart-Rieker, Mullins e Lefever (2002): “Therefore, infants who spend more time in an attentive, interested state are expressing less emotion and thus have more cognitive resources available for language learning” (p. 520).

Considerando a ordenação alfabética como uma competência situada ao nível fonémico (ou alfabético - ordenação de nove palavras atendendo à letra inicial de cada uma) poderá não surpreender que os grupos etários mais baixos revelem menor mestria dado que podem ainda não ter adquirido todos os níveis de consciência fonológica (sobretudo os sujeitos com sete anos idade), normalmente assim considerados: nível silábico, intrassilábico e fonémico. Sugerimos ainda outro facto relacionado com a capacidade de abstracção (no sentido de generalização) na qual os grupos com idades superiores revelam maior benefício, sendo que essa mesma capacidade é exigida em tarefa de ordenação de lista de palavras de acordo com o alfabeto. Ainda, observando os dados ilustrados na figura n.º 12, reparamos que o teste de ordenação alfabética é o terceiro teste que se apresenta com valores mais elevados quanto ao tempo despendido. Por outro lado, ao contrário do que se verifica com a tarefa anteriormente enunciada, no teste de audição dicótica, a performance positiva encontra-se correlacionada com a alta duração. Este facto relaciona-se com a necessidade de maior atenção para produzir correcta discriminação dos segmentos que são ouvidos em simultâneo, nos dois ouvidos.

Considerando o critério idade como diferenciador dos participantes, os testes que se revelaram mais morosos foram o teste 7, identificação de rima, aliteração e sílaba; e teste 10, contagem de palavras e consciência sintáctica. Em nenhum dos testes se apresentam estímulos sonoros. Por outro lado, exibem um formato extenso.

Verificamos, quanto ao género, que em testes como o de escrita com uso de grafemas condicionado (imposição da escrita com limitação de uso de grafemas) e de

audição dicótica, é o sexo masculino que evidencia maior tempo despendido (ver figura n.º 17). A atenção selectiva e discriminação auditiva do sexo feminino poderão estar mais evidenciadas. Karrass et al. asseveram o facto da atenção ser uma faculdade cognitiva menos proeminente em sujeitos do sexo masculino, ao passo que o sexo feminino revela essa capacidade como uma vantagem que favorece o seu desempenho em actividades que requerem “manipulative exploration” (p. 519) no âmbito da aquisição de linguagem. Contudo não é o maior ou menor tempo despendido que determina diferenças no desempenho dos grupos de género, uma vez que se verifica quase ausência de diferenças a esse nível. Nas resoluções dedicadas à tarefa de escrita condicionada, encontramos muitas frases de tipo telegráfico, sem conectores. Evidencia-se a consciência de que muitos dos conectores possuíam o “grafema proibido” (‘e’ e ‘n’) para a sua escrita na actividade, apresentando-se como importante fonte de erro. Por outro lado, produziram-se frases agramaticais ou desadequadas, sem coerência temática. Na situação de não ser permitido usar o grafema “n” os erros foram menos evidentes e a resolução foi mais bem conseguida.

Considerando o critério género, o teste mais moroso foi o teste 1, ordenação alfabética, seguido do teste 5, escrita com limitação no uso de grafemas. Estes dois testes implicam igualmente atenção exacerbada para ordenação e escrita de grafemas, respectivamente.

Embora a tarefa de reconstrução fonémica seja considerada simples do ponto de vista de requisito de consciência fonológica (Gillon, 2004), evidenciou-se como complexa para a maioria dos sujeitos aprendentes de Português L2. Os grupos de locutores de línguas eslavas (como línguas maternas) mantêm-se com evidência, com mais tempo aplicado na referida tarefa. De entre os três grupos de locutores considerados nesta análise, poderemos sugerir, para justificação dos dados anteriores, que o grupo de falantes de línguas eslavas (quer no caso de serem línguas maternas, quer no caso de serem línguas faladas em casa) poderá despende de mais tempo nas tarefas na medida em que exhibe um alfabeto (cirílico) materno distinto do latino, sendo certamente um factor de compreensão mais morosa (Bassetti, 2005), neste caso específico, ao nível da reconstrução fonémica. Considerando o critério de “Língua Materna”, os testes mais morosos foram o teste 10, contagem de palavras e consciência sintáctica, seguido do teste 7, identificação de rima, aliteração e sílaba; e do teste 5, escrita condicionada. Estes testes evidenciam-se noutros contextos já mencionados.

Considerando a comparação entre nacionalidades, nas tarefas de identificação de pares mínimos (3), reconstrução fonémica (4), audição dicótica (8) e teste de identificação do perfil articulatório de sons (12), é o grupo de sujeitos oriundos do continente africano que despende mais tempo (ver figura n.º 14), sendo o grupo Europeu o que apresenta resoluções em menos tempo. Ainda o grupo de Leste evidencia resoluções de testes morosas, próximo dos índices do grupo africano. Anteriormente observámos que são os locutores de línguas eslavas (línguas maternas) que apresentam menos celeridade quanto ao seu tempo de resposta. Assim, há uma correlação entre os locutores e a sua mais provável nacionalidade: Europa de Leste. Por outro lado, considerando as médias de desempenho entre os grupos mencionados nas diversas tarefas, não se registaram diferenças significativas entre as categorias de “Nacionalidade”. Para os resultados enunciados, mantém-se como argumento a diferença de alfabetos, o que é reiterado quando comparamos os diferentes locutores, com relevância para os falantes de Chinês e de línguas como Russo e Ucraniano (grupo Europa de Leste). Este tipo de constatação traz implicações ao nível pedagógico uma vez que na actual situação que se verifica nas escolas portuguesas, os alunos oriundos dos PALOP’s são os menos considerados para programas de apoio ao Português Língua não Materna, quando são estes que se integram sobretudo no grupo africano, com conhecimento (mais ou menos proficiente) do Português, mas também com a ‘desvantagem’ da interferência evidente dos crioulos (de base portuguesa) que igualmente dominam. Este tipo de alunos deveria ser melhor orientado para a aquisição da língua desde os primeiros níveis de desenvolvimento da consciência fonológica. Na verdade a proximidade entre códigos e as variantes linguísticas não explicam compensação de aprendizagem em linguagem na medida em que se pode tornar mais difícil detectar diferenças e pormenores distintivos na situação de confronto entre códigos aparentemente similares. A partir da avaliação das durações em cada teste, tendo como critério a nacionalidade, os testes mais morosos são o teste 10, contagem de palavras e consciência sintáctica, e teste 7, identificação de rima, aliteração e sílaba. De novo constatamos que são os mesmos testes que se repetem enquanto os mais susceptíveis de mais tempo exigido para sua resolução, independentemente da variável.

No que respeita ao comportamento dos sujeitos, determinados pela oportunidade de apoio escolar, verificamos que em todos os testes, à excepção do teste 12 (identificação do perfil articulatório de sons), o grupo de participantes que não tem apoio relativamente ao

PL2, é o que despende mais tempo (ver figura n.º 16). De facto isto poderá indiciar uma maior despreparação dos alunos que se encontram linguisticamente carenciados e, por isso, não estar a ser contemplados em programas de apoio adequados. Os testes mais morosos revelaram-se no teste 1, ordenação alfabética, e no teste 10, contagem de palavras e consciência sintáctica.

Até este momento os dados relativos à análise do tempo de resposta dos participantes, sob o prisma de diferentes variáveis, permite-nos traçar o seguinte perfil: os sujeitos mais jovens, oriundos de continentes como África e Europa (Leste), locutores de línguas eslavas e sem apoio em PLNM, apresentam-se com maior tempo despendido em testes que são muito semelhantes (teste 1, 7, 10, sobretudo). Apresenta-se assim um conjunto de condições que nos permite elaborar futuras predições aplicadas ao contexto científico-pedagógico, sobretudo começando pela técnica de apoio.

Desempenho determinado pela idade

A idade considerada devidamente como sendo o factor de maior explicação para as diferenças cognitivas, em contexto de aprendizagem de Língua Segunda, será especialmente avaliada na sua influência quanto ao desempenho dos alunos avaliados, bem como na sua relação com as outras variáveis independentes. Atenderemos à necessidade científica que se faz sentir nesta área de estudo (Flege & Liu, 2001) e que se prende com o facto de se confundir os efeitos da idade na explicação da competência linguística. A idade deverá ser entendida de acordo com duas vertentes, sendo que, por um lado, supõe aspectos de natureza maturativa inerente ao ser humano, e, por outro lado, a idade, por sua vez, em que o sujeito é confrontado com exposição a uma L2 e cujo input é determinante para nivelar a competência da criança e do adulto que aparentemente se encontram na mesma situação de aprendizagem. Efectivamente estas duas linhas em que a variável idade se pode analisar, correspondem a elementos relacionados mas diferentes (a maturação do sujeito enquanto evento privado, a exposição ao input e o próprio factor idade) que constituem o meio sobre o qual o sujeito reage, comportando-se, portanto.

Noutro estudo que elaborámos (Figueiredo & Silva, submetido), comentando a capacidade de predição de determinadas variáveis acerca do desempenho cognitivo em L2, detectámos que os factores idade e data de chegada se apresentam com maior frequência como preditores em diferentes níveis. Assim verifique-se que a data de chegada poderá

coincidir com um dos efeitos referidos para a influência da variável idade, já que ao considerarmos a data de chegada, esta é equivalente à idade a partir da qual o sujeito iniciou a sua aprendizagem em Português L2, estando sempre, contudo, relacionada com o efeito do mesmo factor (idade) na vertente cognitiva (maturação, especialização de funções). Notamos que *data de chegada* e *idade* se encontram concomitantes na predição do desempenho dos alunos nas tarefas que passamos a citar: identificação de rima, conversão de pseudopalavras para palavras e auto-avaliação da leitura. Como anteriormente abordado, os dois sentidos em que se perfilha a análise do factor idade são precisamente outros factores que com a classe etária estabelecem as relações de contingência (deduzindo diferentes situações que, por sua vez, determinam os resultados), logo condicionando o comportamento verbal.

Na análise obtida para o desempenho dos diferentes grupos etários (determinados por seis classes), verificámos curiosamente que os sujeitos com mais de dezanove anos revelam a melhor performance em tarefas como a de “Ordenação Alfabética”, “Identificação de Pares mínimos”, “Percepção do perfil articulatorio de sons”. Ainda em tarefas como “Divisão Silábica” e “Audição Dicótica” (Identificação de sequência de palavras, conversão, frequência de registos) são os sujeitos com mais de 16 anos que se evidenciam mais positivamente (ver secção 4.4.1.2.1). Este tipo de resultados entra em conflito com dados de investigação anteriores, no domínio internacional, que, na esteira da defesa da hipótese do período crítico sensível para a aquisição de línguas (particularmente para a aquisição de L2), evidenciam as crianças com menos de doze anos de idade como as detentoras de uma mestria exibida em testes como os referidos (normalmente considerando investigações em que apenas se aplicam um dos testes de forma particular e não em conjunto, avaliando outros níveis de Língua). O grupo de crianças com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade destaca-se de forma negativa quanto ao seu desempenho em grande parte dos testes, além de evidenciaram também um tempo de resposta pouco positivo. Este facto não significa que tenham *deficits* de consciência fonológica, não de forma global, sendo que há necessidade de particularizar em que níveis (Gillon, 2004) o aprendente exhibe desconhecimento ou problema de aprendizagem. É, assim, ao nível do fonema que, sobretudo, evidenciam problema ou desconhecimento que compromete o desempenho. Por outro lado, os alunos mais velhos, sobretudo adultos, revelam menos mestria ao nível intrassilábico (rima, por exemplo).

A partir da análise da distribuição entre as variáveis independentes (classe etária e línguas maternas), podemos verificar que os sujeitos mais novos (sobretudo com idades entre os 13 e os 18 anos) são sobretudo locutores de línguas eslavas (ver tabela n.º 33, Anexo 8), logo com alfabetos distintos do latino, o que pode dificultar a situação de compreensão (Bassetti, 2005) como anteriormente referido no assunto relativo ao tempo aplicado em cada teste. A razão por que normalmente se consta que os sujeitos locutores destas línguas (seguramente sujeitos oriundos de países da Europa de Leste) apresentam mais sucesso escolar entre as minorias nas nossas escolas não se deve, então, a este factor de natureza ortográfica (o alfabeto). O tipo de curriculum a que estes alunos são sujeitos nos seus sistemas educativos de origem poderão, de facto, constituir uma variável influenciadora para o seu ‘afamado’ desempenho na escola. Na verdade revelam competências elevadas em contextos como o de matemática, mas permanecem muito lacunares no âmbito da língua. O factor relacionado com a data de chegada parece, neste contexto dos desempenhos (nas tarefas referidas), não funcionar como a habitual expectativa de estudos anteriores, ou seja, de que quanto mais próxima a data de chegada (coincidindo esta com a data de aquisição), menor será o sucesso na aquisição do segundo código linguístico. Nestas análises parciais (em tarefas particulares dirigidas aos níveis vários de consciência fonológica) verificamos que os sujeitos que melhor performance (na maioria dos testes) evidenciam são os recentemente chegados a Portugal (2006-2007). Por outro lado, em virtude dessa data de chegada, também são os sujeitos recém-chegados que, uma vez integrados nas turmas regulares, são incluídos em programas de apoio ao Português Língua Materna que os estabelecimentos providenciam. Possivelmente este tipo de apoio estará apenas direccionado para os primeiros tempos de contacto do aluno com a escola e a Língua, menosprezando anos seguintes nos quais se poderia proporcionar oportunidades de estabilização de competências na Língua dominante.

Teste de ordenação alfabética

O teste de ordenação da lista de palavras de acordo com o alfabeto é muito pouco contemplado na investigação na área da aprendizagem de Língua Segunda. É pressuposto que o princípio alfabético quando adquirido, implicitamente denuncie a capacidade do sujeito perceber que os sons e as letras têm combinações entre si e que há regras que evitam confusões grafonémicas. Quando o princípio alfabético acompanha o processo de

instrução de leitura, é natural que haja sucesso nessa aprendizagem (Curtis & Kruidenier, 2005). É possível e esperado (Gillon) que as crianças muito precocemente adquiram o conhecimento do alfabeto antes da explícita consciência fonológica o que se pode tornar um preditor mais forte do que o nível da rima (Johnston, Anderson & Holligan, 1996; Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974). Contudo o conhecimento do sistema alfabético (em caso de língua alfabética como o Português) requer abstracção “of the phonemic unit of speech” (p. 1), o que é uma tarefa árdua na fase de aquisição para a criança e, assim, poderá explicar o deficiente desempenho do grupo mais novo neste teste. O conhecimento do nome de cada letra do alfabeto é facilitador da sequente consciência da correspondência de letra e som, contudo deveria ser sempre acompanhado do treino de soletração, para que o ensino dessa correspondência fosse mais fundamentado (o nome das letras não é, como habitual pedagogia do 1º Ciclo, exclusivo para esse tipo de aprendizagem, a soletração contribui na medida em que fornece as pistas de ligação entre as unidades mínimas). Por outro lado, conhecer os sons e não primeiramente as letras a que correspondem não é uma forma de promover a aquisição da correspondência fónica (Cardoso-Martins & Batista, 2005), pelo que sugerimos que os alunos aprendentes de L2 sejam orientados neste sentido, com etapas ordenadas, na medida em que frequentemente acontece conhecerem os sons mas não percebem a sua correspondência gráfica, o que tem implicações negativas ao nível do desenvolvimento da leitura e escrita. O treinamento pela via do método fónico (aquisição da consciência fonémica pelo treino da aprendizagem da correspondência entre grafema e fonema) revela-se mais eficaz, no âmbito do ensino de línguas transparentes como o Português, do que o método global (ensino pelo reconhecimento total da palavra), conforme inferiu Godoy (2003) na análise do efeito de métodos de ensino no desenvolvimento da consciência fonológica. Esse método fónico apresenta-se como o mais adequado por surtir mais vantagem na utilização da rota lexical, em detrimento da fonológica, o que habitua o aprendente a decodificar e codificar por meio dessa via, de forma preferencial. Alunos aprendentes de L2 poderão ser mais auxiliados se forem familiarizados com palavras que, por si só, evidenciem a forma sonora e simultaneamente gráfica (Cardoso-Martins & Batista) de determinado fone, ou seja, as crianças conseguem identificar melhor os sons e respectivos grafemas quando os começam a aprender em palavras que os representam fielmente quanto à forma oral, em início de palavra ou sílaba. Note-se, a título de exemplo, a diferença que pode ocorrer na

correspondência de letra e som, como o caso dos vocábulos ‘berço’ e ‘boca’, sendo que na primeira palavra o fone /b/ é mais rapidamente percebido(‘bê’) na sua identidade fônica e grafêmica pois a leitura da palavra facultava a correcta pronúncia do /b/ tal como deve ser produzido. Na segunda palavra a sua componente prosódica está mais comprometida pela vogal /o/. Cardoso-Martins e Batista comprovaram através do seu estudo com crianças falantes do Português (no Brasil) que a relação escrita e oralidade foi mais bem sucedida quando em início de palavra surgia o grafema com correspondência fônica transparente, ou seja, com possibilidade da pronúncia total do nome da letra. Contudo verificou-se que, comparativamente com outros estudos com amostras distintas (nacionalidade e língua materna), os portugueses revelaram maior dependência do princípio grafémico como aqui abordado - correspondência fônica transparente.

A noção da unidade mínima (fonema) ou maior (sílaba) varia enquanto forte ou fraco preditor nas competências de decodificação 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). Os mesmos itens, em linguagem verbal, podem ser assim processados de forma diferente para atingir o mesmo sucesso. Contudo acreditamos que, retomando um dos aspectos do racional da hipótese 1 do estudo, o método fônico é mais adequado para a alfabetização (sobretudo ao nível da escrita) de aprendentes de L2, independentemente da língua materna do sujeito ser ou não de tipo transparente e consistente. Este tipo de diferenças ortográficas e, portanto, alfabéticas, constitui as contingências que determinam o plano das relações entre os componentes (o estímulo que se concretiza no enunciado verbal em L2, a acção do sujeito, a resposta e consequência pode ser positiva ou negativa de acordo com o resultado esperado após processamento de uma mensagem linguística) cuja acção dinâmica define o comportamento.

Não concordamos totalmente com Gillon quando conclui, “Phonological awareness skills in a native language can transfer to the learning of a second alphabetic language” (p. 57), pois poderá não ser aplicável a todas as idades e o autor não especifica propriamente quando refere “phonological awareness skills (...) can transfer”, pois a noção da sua competência pode ser transferida, contudo não é necessária para concretizar devidamente o

processo de desenvolvimento da consciência fonológica que, por si só, não se transfere. A consciência fonológica de um adulto numa determinada língua materna não deverá ser automaticamente transferida para a nova língua em aprendizagem daí que se verificam bloqueios na leitura do novo código. Assim a própria sequência de níveis, a adquirir no processo de desenvolvimento de consciência fonológica, poderá ser adulterada. Note-se que, de acordo com os alfabetos e diferentes sistemas de escrita, a sílaba, a rima ou o fonema (os níveis da consciência fonológica) predizem diferentemente a competência literária, sendo que, por exemplo, a sílaba é maior preditor para o sujeito que tem uma língua materna transparente ou regular (Gillon), assim designada devido à maior correspondência de grafema-fonema. As estruturas convencionais da consciência fonológica que se relacionam com os processos/etapas de sua aquisição estão subjacentes contudo não significa que sejam respeitados necessariamente na ordem em que foram concretizados na língua materna. O facto de serem os grupos de crianças que evidenciam menos acertos na tarefa de organização de palavras de acordo com a ordem alfabética (ver tabela n.º 75) permite-nos sugerir que ainda não adquiriram o conhecimento do próprio alfabeto, sendo que parte das crianças da amostra dos casos se encontra a desenvolver alfabetização nas duas línguas, possivelmente o que lentifica o processo, não o tornando por isso menos eficiente. Por outro lado, para o sujeito adulto, o domínio de um alfabeto (o materno) poderá contribuir, se mais ou menos compatível, para a aquisição do princípio alfabético ou fonémico. É uma questão de adequação às novas contingências.

Um aprendente de L2 é, por outro lado, um aprendente 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 (ver tabela n.º 92) ao nível do teste de ordenação alfabética o que poderá estar relacionado, mais uma vez reiterando, com o facto de apresentarem um alfabeto distinto do latino (o alfabeto do Português). O mesmo alfabeto pode ser diferente para duas línguas (Português e Francês por exemplo) ou duas línguas podem exhibir diferentes alfabetos (o que determina maior incidência de erro na transferência entre línguas). Contudo línguas com o mesmo tipo de alfabeto contêm na sua matriz fonológica unidades mínimas diferentes em natureza articulatória (as características articulatórias como critério de categorização) e em número. O aprendente de L2 ao aprender a nova matriz fonológica

aplica sempre a sua versão idiossincrática e formula uma matriz fonológica com variantes livres (uma variação que depende do próprio locutor e não do contexto fonológico) que, por sua vez, caracterizam o seu sotaque (Schütz, 2008).

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 aprendente de L2, como o caso das crianças avaliadas, encontram-se a mudar para “biliterates and bисcriptals” (Bassetti, 2005, p. 1), com aquisição de nova consciência fonémica e grafofonémica. O sujeito aprendente de Português L2 ou LE e que apresente o Árabe como Língua Materna, terá de se adaptar (do ponto de vista manual e ocular) ao tipo de escrita na medida em que na língua árabe a escrita é organizada da direita para a esquerda cuja escrita exige um movimento rítmico que proporcione equilíbrio da caligrafia.

Os sistemas de escrita diferem, ainda, quanto ao uso da via fonológica ou lexical. Por exemplo os locutores de Chinês como Língua Materna serão mais morosos na conversão fonema/grafema e no reconhecimento da palavra devido ao seu sistema de escrita materno não ter representação fonemática. Por outro lado, o Português, sendo embora uma língua menos compacta (Schütz, 2008) que o Inglês, ou seja, com maior número de sílabas e, portanto, com menor frequência de palavras monossilábicas, apresenta um significativo sistema de vogais cujas diferenças fonológicas se apresentam como desafio na medida em que o que distingue os fones vocálicos pode ser mínimo (os fones são em maior número do que os fonemas, enquanto concretização variável de determinado fonema como o caso de /a/ que poderá ser realizado pelos fones [α] e [a], de acordo com o contexto, que pode não ser perceptível ao ouvinte e falante estrangeiro). O grande número de vogais constitui um obstáculo à discriminação dos locutores árabes na medida em que o principal critério das letras (assumidas como sílaba e não como “letra” tal como entendemos no sistema alfabético latino: grafema) árabes é a consoante, sendo que as vogais têm um papel parasitário na identificação de sílaba árabe, “the number of vowels with phonemic significance, therefore, is a determining factor in the degree of difficulty to attain oral proficiency and a good pronunciation” (Schütz, 2005, p. 3). Evans e Iverson (2007) detectaram a plasticidade na percepção e produção de vogais em adultos, já depois da aquisição fonética e prosódica na infância, mas com a tendência de assimilar os sons

que mais semelhança evidenciavam em relação a fones vocálicos do seu sistema fonológico materno.

As características da ortografia das diferentes línguas afecta com ou sem (caso de locutor de chinês ou árabe) vantagem a consciência fonológica e a performance em actividade de leitura (Ibrahim, Eviatar & Aharon-Peretz, 2002). Num estudo de Wang, Koda e Perfetti (2003) os alunos locutores de Chinês revelaram, em contexto de Língua segunda, mais esforço e tempo despendidos na resolução de tarefas, necessitando de muita informação fonológica, maior atenção ortográfica, maior sensibilidade às similaridades ortográficas e revelando fraca performance em caso de identificação de palavras homófonas. O aprendente de L2 desenvolve, não só linguagem, como sobretudo metalinguagem, em maior proporção que o monolingue, considerando que mobilizam estratégias a que não estão “habituaados” para operar conversões entre sistemas de escrita e leitura. A (re)aprendizagem também se verifica ao nível da pontuação e organização de grafemas. Mesmo considerando os locutores que partilham o alfabeto latino, as línguas diferem quanto à soletração pois há maior ou menor transparência fonológica. A transparência dos sistemas determina claramente o sucesso na leitura e escrita, assim cumpre mais rapidamente a consciência fonológica adquirida (Spencer & Hanley, 2003; Gillon). Este tipo de argumentação poderá contribuir para a confirmação de aspectos integrados pela hipótese 5, apelando ainda à proeminência do factor ‘língua materna’ e ainda da variável ‘nacionalidade’ em relação, por sua vez, ao factor idade, na medida em que é difícil distinguir qual a maior influência (daquelas variáveis) na questão do maior ou menor desempenho em linguagem segunda.

Teste de identificação de pares mínimos

A relevância do factor idade volta a ser abordada no que respeita ao desempenho dos participantes na identificação de pares mínimos, mas sem relação de dependência com outras variáveis (língua materna e nacionalidade). Este tipo de testes permite ao próprio sujeito avaliar as suas competências de descodificação fonémica, ao mais alto nível da consciência fonológica na medida em que identificar pares mínimos é prova de conhecimento da matriz fonológica da língua em que opera. Um par mínimo diz respeito a duas palavras (exemplo de [patɐ] e [batɐ]) que apenas diferem num determinado fonema, o que altera, não só a fonética das palavras, como também determina os seus significados.

Portanto esse par mínimo (o exemplo) é uma prova de que os fonemas /p/ e /b/ são realmente unidades distintivas (portanto efectivamente fonemas), cujo traço distintivo assenta numa propriedade articulatória: sonoridade (para /b/ há vibração das cordas vocais, o que não ocorre na produção de /p/). Considerando o teste apresentado, o par mínimo ‘pinha’ e ‘pilha’ foi menos identificado em comparação com o par ‘cão’ e ‘pão’. O desempenho mais positivo em relação ao segundo par mínimo poderá estar relacionado mais fortemente com a posição das consoantes no primeiro par, ou seja, a posição medial é mais difícil de identificar. Por outro lado, os fones a serem distinguidos nesse par constituem, com a letra “h”, os dígrafos “lh”, “nh” (ver glossário, anexo 7), o que mascara a identidade dos fones. 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). Por outro lado, os segmentos referidos não são muito frequentes nas línguas (podem muito provavelmente não integrar o sistema fonético da língua materna do indivíduo), não sendo a posição o único argumento a avançar na explicação do desempenho medíocre dos sujeitos avaliados. O desempenho revelado nesta tarefa apresenta-se de forma geral pouco positivo sendo que as estratégias utilizadas (Flege & Hillenbrand, 1984;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, Montgomery & Jackson, 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 (ver tabela n.º 76), não detectando os detalhes de traços distintivos aquando da audição dos dois pares mínimos dispostos no teste, o que vai ao encontro do argumento conclusivo de Flege, Frieda, Walley e Randazza (1998): “Finally, children have more difficulty than adults in discriminating minimally paired words” (p. 157). Como anteriormente (ver secção 4.2.3., p. 199) se referiu, o facto do julgamento de pares mínimos exigir maior processamento ao nível de áreas do hemisfério direito, poderá contribuir para explicitar a performance dos sujeitos mais jovens, na medida em que é com

o avanço da idade que o envolvimento do hemisfério direito na função da linguagem, sobretudo segunda, se postula como sendo mais evidente. Especificamente, o par ‘pinha/pilha’ ofereceu maior problema à sua identificação provavelmente porque a informação distintiva encontra-se em posição medial e não inicial como em ‘cão/pão’, logo a criança revelou menor discriminação uma vez que, segundo Flege et al. (1998), “children need to hear a larger portion from the beginning of words presented in a gating task in order to identify the words than do adults” (p. 157). Além disso, essa posição medial é “agravada”, como já referido, pela associação de duas letras (um grafema) compondo assim apenas um significado fonético ([ʌ]) que pode ocorrer com alguma frequência sobretudo considerando a presença da aspiração em consoantes (Repp, 1980). As crianças (7- 9 anos de idade) poderão, à semelhança do que acontece nas primeiras semanas de vida, estar experienciar fases de menor discriminação que apenas são temporárias, seguidas por períodos de “surto” em performance verbal. Os bilingues são mais afectados por este tipo de fases do que os monolingues, dada a exposição a dois sistemas linguísticos (Fennell, Byers-Heinlein & Werker, 2007). Contudo isto determina vias de aquisição diferentes, assim como estratégias distintas que diferenciam os sujeitos e evidenciam vantagem posterior para o bilingue.

Teste de leitura e segmentação fonémica (soletração)

No teste de segmentação fonémica (realizado via soletração), bem como no de leitura de um grupo de vocábulos dispostos de forma aleatória (‘passagem’, ‘bagagem’, ‘vaso’, ‘onda’), as crianças não se destacam também (ver tabela n.º 77), 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. A capacidade de segmentação é um dos preditores de conhecimento ortográfico (Godoy, 2003). 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. Considerando que os adultos são encarados como sendo os aprendentes que parecem iniciar os seus processos de compreensão de palavra a partir do nível mais complexo como o da unidade mínima (fonema), neste caso tal não se verifica, especificamente na tarefa de segmentação, sendo que os adolescentes exibem mais destreza, ao passo que as crianças se situam a meio caminho, sendo contudo mais bem sucedidas neste teste do que os colegas adultos. Estes revelam maior problema no que respeita à identificação dos sons como [g] sendo que foi observado, aquando da gravação sonora da resolução oral, que havia mais tempo despendido (provocado pelas tentativas de aperfeiçoamento articulatorio para produção correcta do som) face a esse tipo de fones, quanto à sua produção e subsequente percepção.

É notória a interferência da LM do sujeito na produção dos sons, em que a produção fonética por analogia (Gillon, 2004) se denota, parecendo, assim parece haver uma tendência aprendida de reconhecimento por analogia. Há três tipos de situações que podem ocorrer na percepção do discurso em L2: assimilação à categoria fonética nativa, assimilação do fone como não categorizado (desconhecido) e, por fim, não assimilação como discurso (Aoyama, 2003). Acreditamos que seja mais frequente a primeira situação, sendo que é provável a concomitância com a negligência de sons. É frequente que os locutores produzam e percebam sons, sobretudo as vogais, como verdadeiros alofones, em Língua segunda, na perspectiva do fone materno. Efectivamente consideramos bastante mais difícil para o locutor/ouvinte perceber, codificar e, assim, produzir um som que, à priori, apresente similaridade com determinado fone do seu sistema fonético materno, do que realizar um som que desconhece inteiramente, podendo iniciar o processo completo de conhecimento fonético relativo à unidade mínima implicada. Por esta razão se poderá explicar a dificuldade revelada por alunos que, embora contactem frequentemente com o Português, oriundos dos PALOP's ou do Brasil, manifestam dúvidas ao nível da percepção e produção de fones que constituem para eles alofones a partir dos sons que já conhecem, (exemplo mais conhecido é o das vogais [e] e [o]). Assim estes fones (alofones) podem ser neutralizados de acordo com o contexto (ou seja, deixarem de constituir oposição face aos fones, respectivamente, [ɛ] e [c]) o que gera condições de menor percepção fonémica, já que é mais dificilmente captada a oposição neutralizável do que a contrastiva, ou seja, uma

oposição neutralizável não constitui uma verdadeira oposição que determine, portanto, a unidade mínima distintiva (Boomershine, Hall, Hume & Johnson, s.d). A situação de oposição contrastiva subentende que um determinado fonema em determinada posição (por exemplo o fonema /R/ será sempre /R/ quando concretizado em início de palavra, contudo, não se verifica o mesmo em posição medial, que passa a ser realizado como [r]) manter-se-à sempre o mesmo segmento, sem adulterar a sua identidade. Por sua vez o impacto da alofonia e do contraste fonémico (de que é exemplo o ‘par mínimo’) tem efeitos não só a nível da percepção fonética e fonológica, mas também ao nível da semântica, concorrendo, assim, para a compreensão da palavra. Para efectivar a percepção do discurso e dos seus componentes não bastará conhecer individualmente cada fone, mas também relacioná-lo no seio do sistema fonológico, ou seja, detectar a sua identidade a partir do conjunto de interacções que são susceptíveis de ocorrer numa determinada língua. Daqui é possível para o locutor apreender as oposições neutralizáveis e as contrastivas. Na perspectiva da compreensão por analogia, esta revela-se uma estratégia que também, por si mesma, pode ser transferida da língua materna para a segunda, funcionando não só no reconhecimento de vocábulos globais como também no de unidades mínimas como o fonema. A eficácia dessa aplicação poderá, no entanto, não ser tão evidente no contexto de novo código linguístico. À medida que a experiência com a nova língua aumenta, é natural que a discriminação também seja ajustada como se fosse recodificada. Essa discriminação deverá ser distinguida: discriminação fonética e fonológica, sendo que a primeira é criteriosamente definida pela diferenciação (não necessariamente implicando compreensão) da estrutura física dos sons, ao passo que a segunda envolve significação relacionada com essa componente física.

Os sujeitos, sobretudo crianças e adolescentes, evidenciaram melhor performance na tarefa de soletração (segmentação na produção) de palavras portuguesas do que no teste de identificação de sons soletrados, sem conexão entre eles e individualmente exibidos (/a;/R;/v;/f/). O ouvinte não nativo depara-se geralmente com problemas tais como a pseudo-homofonia e a activação de palavra espúria, baseando-se na informação do seu sistema linguístico materno. Deste modo tem tendência a perceber os fones no contexto de determinado vocabulário, não considerando fácil a descodificação de unidades de som abstractas (ao nível do fonema) e descontextualizadas (Flege, Frieda, Walley & Randazza, 1998) como é o caso do teste de identificação de sons anteriormente enunciado. Deste

modo prevalece o princípio da familiaridade vocabular que supõe, por sua vez, “surrounding phonetic context” (Flege et al., 1998, p. 157).

A aprendizagem do novo sistema fonético torna-se difícil porque na primeira aprendizagem fonética o sujeito pautou-se por uma aquisição da identidade holística (Flege et al., 1998) do fone e não de forma particularizada sendo que, em situação de transferência para outro código, determinados traços terão de ser seleccionados e devidamente recuperados no reconhecimento do fone estrangeiro. É muito comum, portanto, a julgar pela observação dos resultados anteriores, que os aprendentes de uma nova língua tendam a perceber os sons não familiares de acordo com o inventário fonético da sua própria língua materna, sendo que as vogais são os sons mais filtrados (Imsri & Isardi, 2002; Flege, Meador & Mackay, 1999). Na posição dos autores que defendem os princípios do conexionismo (ver glossário, anexo 7), aplicado à área de aquisição de L2, os padrões (“linguistic pattern complexes”, Gasser, 1990, p. 12) adquiridos na LM são transferidos para o processamento em contexto de L2,

once a network has learned an association of a pattern P1 with a pattern P2, when it is presented with a new pattern P3, this will tend to activate a pattern that is similar to P2 just to the extent that P3 is similar to P1. (Gasser, p.13).

Este tipo de princípios comprova a existência e importância dos universais linguísticos que se encontram proeminentes no desenvolvimento de linguagem e línguas ao longo da vida do ser humano. A questão permanece na forma como são adquiridos e reajustados os padrões de linguagem quando há transferência e interferência de códigos. O sistema fonológico materno funciona como próprio filtro dos sons estrangeiros ao ouvido do locutor, sendo que este considera que no léxico estrangeiro poderá encontrar palavras cognatas, ou seja, no sentido de partilharem radicais similares a vocábulos da sua L1, por, aparentemente, partilharem traços sobretudo fonéticos, o que pode não se revelar vantajoso na decisão fonética e lexical: “Cognate status has been shown to affect performance in a wide range of psycholinguistic tasks” (Flege et al., 1998, p. 159). É importante ter em conta o papel da percepção de palavras cognatas por parte dos locutores, o qual depende da organização do léxico que, de acordo com quadros teóricos relacionados com a questão, pode estar numa “common store” (Flege et al., 1998, p. 158), ou seja, as formas

fonológicas são independentes mas estão ligadas a um mesmo referente (semântica); ou numa “separate store” (Flege et al., 1998, p. 158) em que as formas fonológicas estão directamente ligadas sem mediação semântica, sendo que o significado é acedido indirectamente pela forma fonológica do equivalente na LM. A forma como o léxico influencia a capacidade particular de segmentação ao nível da produção oral continua a não estar completamente esclarecida (Flege et al., 1998), contudo, será natural que o tipo de léxico, derivado do tipo de língua, que o locutor exhibe determinará a sua capacidade de segmentação e o tipo de sotaque e entoação que concretiza aquando da produção fónica.

Teste de julgamento de aliteração

No que respeita à tarefa de identificação da aliteração, ou detecção fonémica, em cada uma das três frases apresentadas no teste (ver anexo 6.2), o sujeito criança destaca-se pela indicação frequente de vogais (ver tabela n.º 78). É o grupo de indivíduos com menos idade (sete-nove anos de idade) que aponta mais frequentemente vogais (aliteração com base em vogal, com incidência na vogal /a/), o que não deixa de ser uma resposta correcta e se vem confirmar o facto da criança ser mais receptiva à fonética das vogais e à sua captação com primazia em relação às consoantes. De forma geral as crianças apresentam-se muito receptivas face à repetição evidente de sons num mesmo continuum sonoro/gráfico e não necessitam de muito tempo para a sua identificação. No entanto, a tarefa de identificação geral de aliteração revela-se mais difícil quando se manifesta a presença de distractores (Byrne, 1993), sobretudo quando estes são de natureza fonológica (distinguir qual o som que mais se repete de entre outros que também apresentam uma frequência significativa mas não a proeminente) e não semântica. O facto de identificarem mais convenientemente as vogais parece ser um traço específico da discriminação dos aprendentes de L2 e bilingues, na medida em que, no processo de evolução da consciência fonológica, o sujeito aprendente da sua primeira língua tende a considerar mais a consoante (Jusczyk, 2002), mesmo podendo concentrar toda a soletração (Gillon, 2004) da palavra na consoante que mais nela se evidencia. A captação de vogal pode relacionar-se com as propriedades daquela em relação à própria palavra e ao seu valor acústico. A identificação de propriedades das consoantes é auxiliada pela própria vogal que se lhe encontra adjacente (Hardison, 2005; Crowther & Mann, 1992) pois a vogal incorpora informação de vozeamento em relação à consoante que lhe encontra próxima, funcionando, portanto,

como um núcleo de informação vocálico e consonântico (Hogan & Rozsypal, 1980; Jongman & Sereno, Raaijmakers & Lahiri, 1992; Cardoso-Martins & Batista, 2005). As vogais assumem propriedades mais “universalizadas” em relação às características articulatórias, acústicas e perceptivas das consoantes. Por outro lado, essa universalização de traços apenas se deve cometer a um número reduzido de vogais sendo que o sistema de vogais do Português é numeroso quando comparado com outras línguas maternas dos alunos que constituem a amostra, logo há dissonância de sistemas que dificulta a identificação tonal. O sistema maior de vogais em línguas como o Português exigirá naturalmente por parte do aprendente uma maior acuidade auditiva dado que a distinção entre os fones vocálicos se rege por diferenças ténues e nem sempre fáceis de captar pelo ouvido humano. Por outro lado note-se que a dificuldade da discriminação também é comprometida pela realidade articulatória de um vasto número de fones, sendo que sendo é difícil para o locutor compreender como o aparelho fonador limitado quanto a órgãos e pontos de articulação, é capaz de concretizar uma variedade de sons vocálicos. Por outro lado, considerando que o aparelho fonador é igual em todo o ser humano que não evidencie qualquer distúrbio a esse nível periférico, amplia-se essa capacidade de produzir sons de diferentes línguas, subentendendo uma diversidade crassa de modos e pontos de articulação.

As vogais são tidas como blocos de informação linguística difíceis de processar (Cassady & Laurence, 2004) sobretudo quando constituem o núcleo em posição medial numa palavra, sendo um desafio à compreensão do infante. Aliás de acordo com o percurso normativo de evolução da consciência fonológica, a criança primeiro compreende a simultaneidade de sons iniciais, depois os finais e, por fim, os mediais. Note-se ainda que as vogais, ao contrário das consoantes, não apresentam tão frequentemente a correspondência grafema e fonema de forma transparente na forma oral que as palavras providenciam. O facto das vogais serem frequentemente caracterizadas com uma acústica agradável associada à ausência de obstrução ou constrição na cavidade bucal, não deverá relacionar-se necessariamente com a noção de transparência de grafema e fonema. O contexto de ocorrência das vogais determina a alteração das propriedades das vogais gerando os princípios determinados por diferentes regras fonológicas para o efeito (exemplo da mudança tonal, de acordo com a posição e unidades mínimas a que se encontram ligadas, bem como dependendo da deslocação do acento, observe-se *gelo* e

gelado em que o fonema /e/ apresenta duas realizações fonéticas distintas – alofones [e] e [ə]). Deste modo é mais difícil perceber para o sujeito aprendente de L2 este tipo de mudanças em contexto que reconfiguram as vogais, mesmo quando o grafema é o mesmo. De referir as variantes contextuais que facilmente identificamos com os dialectos que favorecem a alteração das propriedades sobretudo vocálicas.

Considerando que a assimilação da identidade das diferentes vogais tenha um período crítico também para ocorrer, para os adultos a captação da vogal não deve ser tarefa simples. Contribui para esta dificuldade o facto do poder de discriminação auditiva diminuir ao longo da idade, sendo possível verificar mesmo antes da puberdade alguma alteração do bom funcionamento do dispositivo de discriminação auditiva (Maye, 2002). Aqueles, de acordo com outros autores (Nittrouer & Lowenstein, 2004), parecem revelar maior necessidade de apoio à percepção com base na informação das durações vocálicas (Fox, Flege & Munro, 1995; Polka, 1995) para detecção das consoantes, por outro lado, as crianças normalmente desprezam as propriedades de sinal na descodificação de discurso. As crianças antes da sua alfabetização, desenvolvem escritas de base silábica, as quais são por si só “primeira evidência de fonetização da escrita” (Cardoso-Martins & Batista, p. 335), em que a vogal é predominante, na medida em que as vogais são mais frequentes no ambiente fonético da criança, sendo identificáveis como tais só pela pronúncia, sobretudo em línguas românicas. Em línguas germânicas como o Inglês, a escrita silábica não ocorre com evidência semelhante devido ao facto de também nessa língua predominarem monossílabos (Cardoso-Martins & Batista, 2005) e as crianças poderem não ter treino de uma assimilação silábica de cariz incidental. Contudo não concordamos quando Cardoso et al. concluem que as vogais são mais facilmente detectadas quanto ao ‘nome da letra’ na pronúncia das palavras em que aparecem, tendo em conta as alterações fonológicas a que estão frequentemente sujeitas. Por outro lado, se considerarmos que o contexto linguístico é o do Português falado no Brasil, é possível que esse tipo de inferência tenha mais adequação, pois a componente prosódica das vogais é diferente da do Português Europeu, sendo que neste não se evidenciam tantos alofones de um mesmo fonema vocálico. A razão desta ‘negligência’ face aos pormenores fonéticos para a descodificação dos sons da fala por parte dos sujeitos mais novos poderia ser explicada à luz da maturação possivelmente ainda não atingida ao nível da sensibilidade auditiva da criança (Nittrouer & Lowenstein, 2007) que é mais empobrecida em relação à dos adultos. A experiência com o

sistema fonético nativo influencia a sua percepção (LListerri, 1995). Contudo aqui sensibilidade não deve ser confundida com discriminação. Por sua vez, a discriminação é refinada à medida que o sujeito adquire experiência na sua Língua Materna (Nittrouer & Crowther, 1998), sendo que as crianças evidenciam argúcia na captação de detalhes que se relacionam com porções de discurso que envolvem abrupta mudança de espectro. A referida ‘negligência’ face às propriedades vocálicas revelada pela criança poderá estar assim relacionada com o facto de terem aprendido cedo a produzir as vogais, ao passo que o adulto, em situação de Língua Segunda, enfrenta esta tarefa de forma mais árdua, daí que a sua atenção às propriedades fonéticas das vogais seja mais intensa para compreensão de todo o segmento. Não se entenda, porém, que há dissonância com o resultado obtido e referido anteriormente, pois no caso do nosso estudo, a vogal é captada no seio da aliteração por evidenciar propriedades acústicas mais *magnete* ao ouvido do infante, desde os primeiros tempos de vida (a iniciar na vida intra-uterina): “vowels to originate from neonate “comfort noises”” (Mueller, 2004, p. 9). Por outro lado, no segundo caso a que nos reportamos (Nittrouer & Lowenstein, 2004), o infante não utiliza a informação vocálica para perceber e descodificar discurso, contudo não significa que não identifique as vogais.

Teste de julgamento de rima

São os grupos de crianças (7-12 anos) e de adolescentes (13-15 anos) que revelam bom desempenho na tarefa de julgamento de rima (ver tabela n.º 79), ao passo que os aprendentes adultos se manifestam mais positivamente no domínio silábico. Não se verificaram nunca diferenças significativas de desempenho no que respeita à identificação de fonema inicial (teste 7a)), sendo que os sujeitos, de forma geral, perceberam a não correspondência entre fone e grafema, identificando diferentes letras para o mesmo som (‘sapato’, ‘cereja’, e ‘cinto’). Note-se que a leitura silábica é possível mesmo sem conhecimento das letras do alfabeto (Cardoso-Martins & Batista, 2005), logo é natural que possa haver melhor performance na divisão silábica por parte de todos os aprendentes, embora se destaque o sujeito adulto (ver tabela n.º 80). Na tarefa de julgamento de rima e de sílaba observámos que os sujeitos indicavam frequentemente a rima constituída por uma e não duas sílabas, sendo a última opção a mais completa e correcta. Este tipo de resultado denotará, muito provavelmente, um nível menos amadurecido do onset/rime awareness

(Gillon, 2004), em que apenas captam a rima de uma sílaba - rime e não a rima das duas - rhyme. A atenção focada na periferia esquerda das palavras (considerado um universal linguístico não marcado, Costa, Freitas, Frota, Martins & Vigário, 2007) é proeminente na infância, constituindo-se como um marco determinante no processo do desenvolvimento da linguagem. Poderá essa característica fonotáctica (o sujeito acolhe mais favoravelmente determinados pontos de articulação, com incidência na posição inicial de palavra – “onset”) perder efeito com o avanço da idade, e a discriminação de rimas ser, por exemplo, mais arguta. Notamos, por outro lado, que o isolamento silábico é feito, por muitos sujeitos, de forma mais particular, apresentado uma hipersegmentação, sobretudo no isolamento não permitido de vogais que se encontram adjacentes a consoantes. As imagens apresentadas na tarefa (ver Anexo 6) foram seleccionadas de forma a não revelarem ambiguidade para sua denominação, embora tenhamos de alertar para o facto da imagem de ‘sapato’ poder legitimamente ser considerada no plural ‘sapatos’ pois, de facto, apresentam-se, na ilustração respectiva, dois sapatos e não um, como seria de esperar para a resposta alvo. Atendendo a este aspecto considerámos as respostas indicando o plural, sendo, no entanto, muito poucos os casos de registos do plural de ‘sapato’. Contudo os sujeitos que assim registaram poderão ter comprometido a sua compreensão de rima. Esta limitação no estudo repercute-se na alteração imediata do erro na própria bateria que é resolvido com imagem unívoca.

Teste de divisão silábica

Na tarefa de divisão silábica as palavras que apresentaram maior problema (menos acertos) foram ‘elefante’ e ‘Joana’. Nestas últimas foi evidente a dificuldade com a consideração de vogais isoladas como sílabas (e/le/fan/te; Jo/a/na) sendo que parece haver uma percepção da sílaba como sendo um núcleo formado por consoante e vogal sempre associados. Por outro lado, há padrões silábicos dentro de cada código (CVCCC possível em Inglês por exemplo na palavra “patch” (‘remendo’, ‘mancha’) e não em Português). Esses padrões dizem respeito a segmentos agrupados de forma específica, não aleatória e daí os esquemas de com as unidades consoante (c), vogal (v) e glide (g). O ouvinte e locutor habitua-se a adquirir sequências e a padronizá-las, o que gera conflito quando a estrutura difere entre línguas.

Os níveis referidos de sílaba e, depois, rima são os níveis primeiramente a ser adquiridos, considerando a evolução de desenvolvimento da linguagem. Dado que os três grupos etários (crianças, adolescentes e adultos) se encontram no mesmo tempo de aquisição de L2 (idade de aquisição, Stevens, 2006) e a data de chegada não se manifesta a alterar o resultado (conforme análise prévia), a ordem comumente considerada para a aquisição de níveis pode não se apresentar dessa forma e assim não constituir universal linguístico que é inerente ao contexto de aquisição de língua materna, não o sendo no contexto da aprendizagem de L2. Note-se que há traços foneticamente perceptíveis e que não trazem problemas mesmo aos sujeitos em condição de aquisição/aprendizagem de L2. Neste contexto, a rima (considerando os resultados) é mais saliente mesmo em relação à sílaba enquanto propriedade linguística, sendo, por outro lado, também muito mais frequente no meio de exposição em que o sujeito normalmente se encontra. Repare-se que, com o avanço da idade, é notório o declinar da discriminação dirigida para a aliteração (Dowker, 1989), sendo que a identificação de rima mantém-se com a mesma destreza inicialmente a ser revelada pela criança. Por outro lado, a sílaba é ““rhythmic jaw oscillation” analogous to rhythmic movements in the extremities” (Mueller, s.d., p. 9). A rima e a aliteração não se manifestam, no entanto, continuamente no aumento da performance literária, estando em evidência a consciência da segmentação de fonemas. As crianças passam a não se distinguir dos adultos quanto ao desempenho ao nível da aliteração e rima, a partir de determinada altura do desenvolvimento de linguagem.

A criança na sua análise de palavra recorre ao seu padrão criado de “spelling-sound” para inferir acerca dos fones e fonemas com padrões partilhados, contudo aqui está envolvida a transferência de unidades como a de rima (Goswami, 1993; & Mead, s.d.). As crianças registam mais frequentemente analogias feitas com base no final das palavras do que com o início das mesmas, o que explica a maior facilidade com a rima e não com a aliteração. A capacidade para efectuar analogias com base nos inícios (onset versus rime) das palavras requer maior competência analítica fonológica, ao passo que as rimas envolvem um nível mais global, sem requisito analítico veemente. A literacia não se manifesta apenas quando a criança cumpre a leitura das palavras, já há indicadores da literacia ao nível de rima e aliteração: “prereading abilities” (Burgess & Lonigan, 1998, p. 119). Uma boa descodificação de aliteração evidencia o sentido positivo para a consciência fonémica, o alto nível da consciência fonológica, no sentido de “consciousness”.

Mesmo sem consciência fonológica, a criança pode resolver tarefas de julgamento de rima e sílaba (Carroll & Snowling, 2001). Enquanto a criança realiza um processo de descodificação que vai da sílaba ao fonema, o adulto aprendente de L2, como anteriormente referido, parece iniciar o processo, contudo a partir do fonema, daí que se revela mais moroso e por vezes menos eficaz, aplicando mais esforço na tarefa de descodificação. Verificamos que os sujeitos da amostra dos casos evidenciam mais diferenças, ao nível etário, nas tarefas de nível silábico e de onset/rime, do que em relação à situação observada no grupo de controlo em que essas diferenças não se notam nos mesmos níveis. O tipo de aprendizagem linguística determina, afinal, o percurso do desenvolvimento de linguagem sendo este diferente em caso de aquisição de linguagem materna ou segunda. Este tipo de resultado confirma a pertinência do desenvolvimento da bateria com o objectivo de avaliar, através de determinadas tarefas que nela se encontram, como se “ordena” a competência dos sujeitos, tendo como ponto de comparação a habitual ordem de aquisição de níveis de acordo com os parâmetros do desenvolvimento de linguagem materna (monolinguismo ou bilinguismo simultâneo): níveis: sílaba, onset/rime, fonema; operações: segmentação, detecção, elisão, correspondência, reconstrução, manipulação (Gillon, 2004), desde blocos maiores (sílaba) até blocos menores - unidades mínimas (fonema).

Constatámos que não há, de facto, assimetria entre os grupos, de acordo com os níveis (que as tarefas representam) nos quais revelam competência. Há alguma linearidade subjacente no desempenho do grupo de controlo na medida em que, por exemplo, a criança tem melhor performance no teste de divisão silábica e mesmo no de identificação de rima, em relação ao grupo adulto. No grupo experimental verificamos que os sujeitos adultos poderão já dominar melhor no âmbito do nível da sílaba, contudo não da rima. Há, assim, uma competência a desenvolver-se (considerando o adulto que está na fase de iniciação da sua aprendizagem fonológica em L2) e que não significa que necessariamente siga a ordem já referida e que é típica na aprendizagem de língua materna, contudo também não significa por isso que haja correlação inversa proporcional. O que poderemos sugerir é que não há ordem necessária a ser respeitada, os níveis vão sendo adquiridos de forma até possivelmente aleatória e poderá ser que a intervenção da estratégia de ensino influencie esse tipo de ordenação, na medida em que notamos alguma flexibilidade nos termos em que a aprendizagem se processa. Não quer isto dizer que seja mais vantajoso pois, no caso

da criança, será provavelmente mais eficaz adquirir os níveis ordenadamente, para uma maior aproximação de um bilinguismo simultâneo. Por outro lado, a ordem de aquisição de níveis de língua também se relaciona com o tipo de língua materna (Carvalho & Silva, 2006) que os aprendentes evidenciam, sendo que determinados códigos maternos estarão certamente a influenciar a ordem de aquisição de linguagem segunda.

O adulto aprendente de L2 difere do adulto aprendente de LM na medida em que este último insere-se numa perspectiva holística do saber fonológico, ou seja, com a aquisição total dos níveis cujo conhecimento foi evoluindo ao longo do tempo. Deste modo explicam-se as lacunas nesse mesmo conhecimento constatado no aprendente de L2, não havendo, de facto, linearidade. O aprendente adulto de L2 revela possuir consciência fonológica da sua língua materna contudo não da língua segunda, consequentemente essa primeira consciência permite-lhe usufruir de estratégias de compensação quando opera em L2, mesmo no domínio da fonologia. Essas estratégias estão relacionadas com o alto raciocínio abstracto que a criança de sete e oito anos ainda não atingiu. Os conceitos adquiridos na LM, mesmo para as crianças mais velhas, transformam-se, no período de transferência, em noções (no sentido de consciousness para awareness) sendo que podem julgar minimamente sobre sílaba, rima, aliteração, alfabeto, aparelho fonador, fone (não ainda fonema), palavra (provavelmente não ainda pseudopalavra), e *pseudosintaxe*, isto é, noção de organização de palavras que pode não corresponder à verdadeira consciência sintáctica. Esta noção é verificada através das operações de soletração, ordenação, identificação de sons e segmentação (e reconstrução). As noções não bastam para desenvolver reflexão em língua, contudo são o ponto de partida para chegar a esse estado, sendo que, assim, não concordamos com Schmidt (1990) quando constata, “learning cannot take place without awareness” (p. 559) subentendendo em “awareness” consciência e não apenas noção de. A aprendizagem começa por ser implícita e sem consciência suficiente para julgar (contudo perceber que existe) sobre irregularidade verbal, por exemplo. Consideramos que a performance positiva que o grupo de adultos revela poderá justificar-se por uma consciência mais formada que permite obter mais sucesso em situações de demanda linguística centrada na observação da distinção e irregularidade no âmbito da Língua Segunda.

Teste de audição dicótica

Os testes da bateria apelam maioritariamente à audição monótica, à excepção do teste de audição dicótica. Este constitui uma importante medida de avaliação da lateralização das funções relacionadas com a competência linguística, sobretudo considerando que não se conhecem trabalhos realizados com o teste de audição dicótica aplicado a populações aprendentes de L2. Este teste permite ainda avaliar o tipo de processamento auditivo e eventualidade de comprometimento neurológico em populações com distúrbios de linguagem (Sauer, Pereira, Ciasca, Pestun & Guerreiro, 2006). Por outro lado, é um teste importante enquanto dispositivo de encorajamento para o treino metacognitivo, sobretudo quando aplicado em populações que se encontram em aprendizagem de uma nova língua (Omoda, Pereira & Guilherme, 2006). Na identificação de palavras/pseudopalavras no teste de audição dicótica desta bateria, os alunos adultos (19-23 anos) destacam-se com maior registo de sequências ouvidas no canal esquerdo, embora com alguns erros na identificação, contudo, permitindo perceber que são sequências do input esquerdo. O grupo de crianças (7-9 anos) apresenta maior problema de registo (ver tabela n.º 81), quase ausente (mais acção das áreas direitas na descodificação para os adultos?). Considerando a vantagem do ouvido direito (Pohl, Grubmüller & Grubmüller, 1984; Rimol, Eichele & Hugdahl, 2006) normalmente aplicado às crianças, no nosso teste não se verificou a evidência da criança para a discriminação do *input* apresentado ao ouvido direito. De facto, os efeitos resultantes da atenção são variáveis muito influenciadoras no tipo de registo mais ou menos captado relativamente ao input disposto no canal direito (Hugdahl, Carlsson & Eichele, 2001).

No que respeita às assimilações de palavras ouvidas no contexto do teste de audição dicótica, as crianças (10-12 anos) evidenciam considerável número de palavras identificadas com base na assimilação de características de duas palavras/pseudopalavras, uma de cada input. Todavia o grupo mais novo (7-9 anos) mantém ausência neste nível. De acordo com autores precedentemente referidos, as crianças bilingues ou aprendentes de uma L2 manifestam-se mais receptivas à identificação natural de pseudopalavras quando as ouvem e quando lhes é pedido para as pedir ou registar. As pseudopalavras são consideradas palavras de generalização para avaliar a capacidade de julgamento da criança sobre unidades mínimas de um sistema fonológico. Contudo as crianças da nossa amostra dos casos frequentemente convertem automaticamente as pseudopalavras que ouvem em

palavras foneticamente próximas, não estando em consonância com o perfil normalmente atribuído à criança aprendente de línguas e/ou bilingue. A sua capacidade flexível em linguagem ainda não se encontra desenvolvida. Porém, as crianças do grupo experimental quando em comparação com as crianças do grupo de controlo registam mais capacidade de aceitação de pseudopalavras (teste de audição dicótica) e, sobretudo, no registo de ordem inversa de sons exibidos numa das tarefas do teste (2: “Identificação de sequência de sons”), pois, na identificação de sons aleatórios, a ordem dos sons aparece muitas vezes invertida, embora os fones apareçam devidamente identificados (dados não expostos na secção de “Resultados” devido à ausência de diferenças estatisticamente significativas). Embora a flexibilidade cognitiva, considerada como característica da criança bilingue/aprendente de L2, não se verifique quando em comparação com outros grupos etários da mesma amostra (dos casos), a diferença (apesar de não significativa) verifica-se quando em confronto com as crianças nativas. Este facto já fora observado por Bialystok, Fergus e Ruocco (2006) num outro contexto de avaliação (identificação de imagens alternativas numa figura reversível) que se relaciona com a capacidade flexível dos bilingues na identificação e representação mental dos objectos, apresentando mais opções do que os monolingues que exibem um julgamento de cariz mais convergente.

Atendendo ao número de sequências registadas após audição simultânea de palavras e pseudopalavras, nos canais auditivos direito e esquerdo, verificamos que os grupos de crianças apresentam menos sequências ouvidas, ou seja, poderão estar a ser mais selectivas na indicação do que ouvem, em relação aos colegas mais velhos. Contudo nos outros níveis (registo de palavras e pseudopalavras, assimilações) que observámos neste teste, os grupos não apresentam diferenças significativas no seu desempenho de discriminação auditiva. Este resultado entra em conflito com o facto científico de que as crianças discriminam de forma mais arguta com o ouvido direito (a via directa - ouvido direito informa as áreas subcorticais e corticais relacionadas com a decodificação de linguagem falada - áreas do hemisfério esquerdo), sendo que essa capacidade mais refinada se deteriora com o avanço do tempo e dá-se o equilíbrio da capacidade de discriminação para os dois ouvidos (acção inter-hemisférica). Também este tipo de asserção científica é alvo de especulação, reservando-se algumas dúvidas para sua confirmação. No contexto específico da audição dicótica há que considerar que a via directa (ouvido direito- áreas esquerdas) é inibida por se apresentarem estímulos distintos e simultâneos aos dois

ouvidos. Constatamos que, de facto, a criança não está a revelar essa competência mestre de discriminação, contudo, essa premissa apenas deverá, possivelmente, ser aplicada ao público alfabetizado na sua respectiva linguagem materna, sendo que no caso de estudo deparamo-nos com crianças ainda não alfabetizadas na Língua Segunda, logo este aspecto pode, de facto, alterar a sua capacidade discriminatória para a linguagem falada. Deste modo concorrem áreas dos dois hemisférios, com prevalência para o direito, como verificado em amostras de sujeitos adultos analfabetos aquando da aplicação de um teste de audição dicótica (Castro-Caldas, 2000). Por outro lado, se tivéssemos conhecimento sobre a preferência manual dos sujeitos poderíamos contribuir, eventualmente, com algum argumento neste assunto que envolve especificamente a competência infantil no contexto de operação em Língua Segunda.

No teste de audição dicótica, verificámos que houve sequências mais ou menos negligenciadas e/ou alteradas pelos ouvintes, sendo que a palavra “pato” (ouvido esquerdo) e palavra “jaula” (ouvido direito) foram as menos identificadas, ao contrário de “jantar” (ouvido esquerdo). As mais alteradas (convertidas para palavras) foram as pseudopalavras “langa” e “leta”. Considerando a ordem de segmentos em cada input (ouvido direito: bola, leta, jaula, rusco; ouvido esquerdo: langa, pato, jantar, risga) percebemos que as pseudopalavras enunciadas como tendo sido alvo principal de alteração encontravam-se concomitantemente ouvidas com palavras (bola; pato, respectivamente), podendo encontrar-se aqui a condição mais plausível para o resultado das palavras adulteradas, decorrente da associação entre segmentos aceitáveis com inaceitáveis. As palavras que mais assimilação (entre as próprias) sofreram foram “risga” e “rusco” (resultando na maior parte dos casos em “rusga”, “risco”, “rija”), bem como “langa” e “bola” (resultando na maior parte das vezes em “lola” que assumimos como palavra possível, associando a um nome próprio ou a nome de marca, ambos possíveis). Contudo o primeiro caso resulta do encontro entre duas pseudopalavras, igualmente.

Atendendo à variável de género e o seu efeito no desempenho em testes de audição dicótica, de acordo com a literatura (Persinger, Chellew-Belanger & Tiller, 2002), o grupo de aprendentes de sexo masculino comete menos acertos relativamente aos estímulos recebidos no canal auditivo esquerdo o que se relaciona com a precoce alteração do funcionamento do conhecido dispositivo de aquisição de linguagem (LAD), o que é mais evidente no género masculino do que no feminino. Contudo no nosso estudo não foram

registadas diferenças significativas no desempenho discriminatório dos dois géneros no teste de audição dicótica, considerando a perspectiva geral de todos os grupos etários, sem particularização como adiante se demonstra. Considerando apenas o grupo mais jovem, o sexo feminino destaca-se na questão de registo de sequências com evidentes assimilações de segmentos ouvidos em ambos canais. O sexo feminino parece operar maior número de transformações automáticas às palavras ouvidas, convertendo-as noutros vocábulos similares, com características partilhadas de segmentos dos dois inputs. Há, assim, uma maior tendência a não reproduzir fielmente os segmentos ouvidos, registando outros com identidade fonológica e lexical semelhante. Pelo contrário, o sexo masculino evidencia maior registo de pseudopalavras, percebendo (ou apenas aceitando) mais evidentemente os segmentos que notoriamente não fazem parte do léxico Português. Também é o sexo masculino que menos assimilações evidencia, bem como menos conversões, sendo que parece registar as sequências mais fielmente à sua representação sonora, sem as alterar para palavras (pseudopalavras para palavras com identidade fonética semelhante, exemplo: “manga” por “langa”). A assimilação resulta da audição simultânea que provoca eventualmente a partilha de propriedades de duas palavras (consideramos apenas duas palavras na medida em que analisamos cada par identificado pela simultaneidade da audição, ou seja, considerando que cada duas palavras são ouvidas no mesmo tempo) dos dois inputs que são atribuídas a um único segmento. Assim as respostas podem ser globais apesar do estímulo dicótico, com integração binaural (“risca” resultante provavelmente de audição simultânea de “risga” e “rusco”; neste caso ainda se verifica uma conversão de pseudopalavra para palavra). Poderemos, na questão de aceitação/percepção das pseudopalavras, ainda considerar o facto dos sujeitos serem aprendentes de um novo léxico (com uma base prévia de vocabulário conhecido) e, deste modo, julgar as pseudopalavras como vocábulos pertencentes ao léxico português em que, contudo, não conheceriam.

Desempenho determinado pelo género

As diferenças de desempenho entre os grupos de género revela-se também significativa atendendo à tarefa de julgamento da rima (ver tabela n.º 85), contudo o grupo masculino apresenta melhor performance (na amostra dos casos) em relação ao grupo feminino. É curioso verificar que, além da parca diferenciação entre os géneros nos testes da bateria, este tipo de tarefa (julgamento de rima) em outras investigações revela um

resultado muito diferente: os sujeitos do sexo feminino destacam-se com melhor performance na descodificação (identificação das palavras) da rima, sendo este um tipo de teste muito recorrente na análise das diferenças entre sexos:

In most imaging studies in this field, the subjects were not required to process sentences, but were required to deal with words (...) adopted a rhyme judgment task(...). During the rhyme judgment task, bilateral activation was observed in the inferior frontal gyrus in women, whereas in men predominant activation was found only in the left inferior frontal gyrus (...)" (Kansaku & Kitazawa, 2001, p. 2).

Outro estudo reporta resultados sobre o comportamento de ambos os géneros no julgamento de rima, "Among girls, brain activation in the left inferior frontal gyrus and the left middle temporal/fusiform gyrus was correlated with performance accuracy during both rhyming (...). In boys, correlations with accurate spelling and rhyming judgments were not seen." (Burman, Bitan & Booth, 2008, pp. 11,12). Em investigações anteriores (Dungan, 1988) verificou-se que as diferenças podem revelar-se significativas em áreas da consciência fonémica como é o exemplo do teste de reconstrução fonémica. E, efectivamente, no teste de reconstrução fonémica que igualmente surge na nossa bateria, não se registam diferenças com significância ($p < .07$) mas o sexo masculino apresenta respostas mais correctas a este nível. Segundo Phakiti (2003), o sexo masculino pode revelar melhores índices no que respeita ao uso de estratégias metacognitivas, detendo maior destreza no que respeita ao julgamento gramatical (aquisição mais célere de regras gramaticais). Os testes relacionados com síntese fonémica (reconstrução fonémica) exigem uma maior reflexão de carácter metalinguístico. Por outro lado, geralmente, o sexo masculino é o que aplica maior esforço pois exhibe maior reflexão sobre os blocos linguísticos ao passo que o sexo feminino apresenta, normalmente, os mesmos ou melhores índices de literacia sem recorrer a estratégias de reflexão enfatizadas (Phakiti, 2003). Também por isto se explica porque a influência da progenitora é mais evidente no caso do sexo masculino e não do sexo feminino (Karrass et al., 2002). O sexo feminino parece, assim, revelar um estilo mais independente e de carácter mais estável no processo de aquisição de linguagem. Aliás é facto científico que o tipo de processamento fonológico depende do género (Thaha, 2006), sendo o sexo feminino mais favorecido (perfil de áreas

cerebrais envolvidas distinto entre os géneros) em capacidades como a de memória verbal e soletração, e o menos atingido em termos de distúrbios de ordem linguística (Andreou G., Vlachos, Andreou, E., 2005), sobretudo relacionados com a leitura. Logicamente a destreza que o sexo feminino revela com a descodificação e manipulação no domínio da fonologia prediz menos índice de perturbação ao nível de competências como a de leitura. A título de exemplo, na população disléxica é mais frequente encontrar indivíduos do sexo masculino que do feminino (Taha, 2006). Este tipo de constatações tem implicações de teor pedagógico na medida em que a excelência ao nível de processamento fonológico determina, por sua vez, boas competências leitoras: “girls are better processors of phonology than boys, which supports the notion that later, these girls may be equipped with better verbal abilities than the boys. This is because phonology is necessary for the development of reading and writing” (Taha, p. 75).

A ciência que se vem debruçando sobre a análise do desempenho cognitivo dos géneros e especificamente no que respeita às funções da linguagem, constata que, de facto, são indiscutíveis as diferenças de comportamento e de organização cerebral. Considera-se que o sexo feminino atinge mais rapidamente e mais facilmente as competências literácitas (Ptok, 2005; Dungan, 1988), sobretudo no que diz respeito à leitura. Possivelmente as competências pré-literácitas podem ser mais ou menos idênticas nos dois sexos antes de as desenvolverem com a intervenção escolar e se diferenciarem com a evolução dessa intervenção e com a própria idade. Por outro lado, quando observamos a população com perturbações de linguagem (aliás já enunciámos o exemplo da dislexia anteriormente) verifica-se que mais evidentemente é o sexo masculino o mais afectado. A eficiência do processamento fonológico poderá estar dependente do factor género (Ptok, 2005). Karrass et al. (2002) analisou a relação entre atenção, comportamento materno (encorajamento verbal) e género, detectando que o comportamento e atenção maternos são preditores do desenvolvimento de comportamento verbal do ser humano, contudo com mais incidência no sexo masculino, num nível mais precoce. O investimento é maior com o sexo feminino numa fase mais tardia, repercutindo-se a longo prazo, declinando esse encorajamento para o sexo masculino. Futura investigação poderá explicar este facto. A estimulação materna para o desenvolvimento verbal não é tão necessária para o sexo feminino, na medida em que se sugere que este género tem maior facilidade com a tarefa linguística, por uma série de factores endógenos. Contudo investigação prévia contribui para gerar a controvérsia na

questão da destreza feminina na aquisição de linguagem (Ptok, 2005; Wertzner & Consorti, 2004; Burt, Holm & Dodd, 1999; Phakiti, 2003; Plante et al., 2006). O género constitui um dos muitos elementos que concorrem para condicionar o comportamento humano e especificamente o verbal. Ao se relacionar as diferenças de género com as suas estruturas mentais (cerebrais) incorre-se no erro de se considerar as estruturas mentais como a causa das diferenças comportamentais, portanto, não percebendo que essas diferenças cerebrais dos dois sexos, a determinar o comportamento verbal, são resultado da interacção de elementos do meio ambiente que proporcionaram alterações diferenciadoras entre os géneros, na sua história filogenética. A causa está nas relações entre esses elementos (género, idade, mente, condições de educação, status socioeconómico, tipo de instrução, cultura) e que são o próprio comportamento.

Um dos testes mais utilizados na avaliação das diferenças quanto ao género e sua aptidão em linguagem foi a audição dicótica (Plante et al, 2006) na medida em que é um tipo de medida importante para avaliar os efeitos da lateralização. Normalmente a lateralização de funções evidencia-se mais precocemente no sexo masculino, na área do processamento da linguagem (Andreou et al., 2005; Plante et al., 2006), ainda que o factor idade poderá determinar, ao longo do tempo, os efeitos dessas diferenças de lateralização observadas nos dois grupos de género. O sexo feminino apresenta distinta activação de áreas cerebrais aquando do processamento fonológico, em determinada situação observada, recorrendo às técnicas de neuroimagem, sendo que se verificou que o sexo feminino apresenta, por exemplo, activação bilateral na área de Broca (Taha, 2006) ao passo que para o sexo masculino a activação é dominante no hemisfério esquerdo, exclusivamente: “among males, these areas are located mainly in the left hemisphere and among females they are spread in both hemispheres” (Taha, p.75). A questão da bilateralidade também se pode equacionar a partir dos resultados aqui observados, particularmente no que respeita ao grupo de crianças (7-12 anos de idade) e de adolescentes (13- 15 anos de idade), na medida em que o sexo feminino regista maior número de sequências, em contexto do teste de audição dicótica, com diferença significativa, captadas no canal auditivo esquerdo, em relação ao grupo masculino. Áreas cerebrais direitas poderão, assim, manifestar-se com relevância de modo a haver maior captação de sequências recebidas no ouvido esquerdo, evidenciando activação de áreas, não só do hemisfério esquerdo, como também do direito.

A mestria que o sexo feminino revela no domínio fonológico e lexical também se estende ao nível da percepção e produção fonéticas na medida em que o grupo feminino adolescente (16-18 anos de idade) se destaca face ao grupo masculino no que respeita à menor presença de sotaque no seu discurso (observado na tarefa de leitura). Também no que respeita à actividade de escrita com uso condicionado de grafemas (o caso da proibição da escrita do grafema ‘e’), o grupo feminino com as idades anteriormente referidas destaca-se com resposta mais correcta, ou seja, manifestando maior atenção na sua actividade de escrita. E, ainda, o sexo feminino é o que despende de menor tempo para resolução da tarefa. Ao nível do léxico, a superioridade do grupo feminino manifesta-se também (grupo de idades: 24-30 anos) na identificação de vocábulos que se encontram ‘camuflados’ dentro de sequências de grafemas aparentemente sem nexos. O sexo masculino é o que menos identifica.

Em caso de perturbações de ordem neurológica ou de lesão cerebral em áreas dominantes para a linguagem (hemisfério esquerdo), o sexo feminino revela-se menos comprometido quanto à sua performance linguística. Isto indica que a concepção da dominância cerebral para a linguagem (associada sempre a áreas específicas do hemisfério esquerdo, o ‘polígono da linguagem’) não é tão linear no sexo feminino como no masculino (Taha). Assim, o tipo de processamento fonológico e verbal geral está seriamente relacionado (não é *causado por*, atendendo à definição de comportamento, ver secção 4.2.1) com a morfologia cerebral e lateralização de funções. Como habitualmente este tipo de factos científicos relacionados com as funções da linguagem e respectiva localização cerebral são comprovados com base sobretudo em estudos sobre casos de afasia detectados em mulheres e homens. Contudo poderá ser ainda limitativo o tipo de exemplos bem como as amostras que costumam revelar-se diminutas ou visando substancialmente adultos (Plante et al., 2006). Os resultados de estudos mais recentes e mais abrangentes nem sempre são unânimes na sua conclusão devido às próprias limitações experimentais. A supremacia conhecida do sexo feminino relativamente às funções gerais de linguagem já se manifesta desde a fase pré-linguística, percorrendo todas as idades sobretudo no que respeita às situações de discurso espontâneo e no desempenho académico geral. De qualquer modo prevê-se (Dungan, 1988) que ambos os géneros poderão iniciar a alfabetização com capacidades similares que, no entanto, se alteram com o avanço da idade, no que intervêm factores não apenas relacionados com a questão

neuropsicológica (as estruturas mentais), mas também com outras de cariz social, cultural e etário. As diferenças entre géneros estão relacionadas também com a idade, ou seja, as evoluções maturacionais podem condicionar (não causar) as diferenças entre sexos. O sexo feminino parece ser mais dependente dos efeitos da idade, em algumas situações de activação linguística, como é o caso da produção articulatória na medida em que, de acordo com Andrade e Martins (2007), os sujeitos adolescentes tendem a evidenciar melhor desempenho, sendo que os géneros não se diferenciam quanto ao seu perfil de fluência. Deste modo o facto do sexo feminino se apresentar com maior evidência em determinados contextos poderá justificar-se por causa da relação com a idade. De facto, analisando o desempenho de ambos os sexos em cada tarefa, considerando todos os grupos de idades (seis grupos), notamos que não se manifestam diferenças significativas em número considerável de testes, sendo que apenas ao nível da discriminação auditiva em contexto de audição dicótica, o sexo feminino se destaca no grupo de crianças, adolescentes (13-15 anos) e adultos (24- 30 anos). As diferenças mantêm-se ao longo dos grupos, sendo sempre notada primazia do sexo feminino. Todavia são poucas as situações em que os dois grupos se distinguem, considerando a evolução da idade como factor de variação quanto ao desempenho, indicado por estudos anteriormente referidos. Com o nosso estudo percebemos que as diferenças de género estão mais fortemente relacionadas com o tipo de aprendizagem linguística em decurso (portanto a condição), sendo que os géneros apresentam resultados (acção do sujeito) distintos quando em situação de reflexão em Língua Materna e quando em Língua Segunda. A idade (outra condição) não se manifesta como variável influenciadora sobretudo considerando o caso dos aprendentes com idades compreendidas entre os sete e os 12 anos de idade.

Por outro lado, no caso específico da amostra de controlo, o factor idade (condição) parece, desta vez, influenciar no desempenho (acção) dos dois géneros de forma generalizada. Notamos que gradualmente os sujeitos se distinguem em maior número de tarefas à medida que os sujeitos avançam em idade. Observando as diferenças entre géneros em todos os grupos etários, é o grupo de adultos mais velho que evidencia maior número de tarefas em que as diferenças se destacam, sendo que são menores no grupo das crianças. Assim o factor idade parece contribuir, no contexto da amostra de controlo, para realçar as diferenças que são referidas, podendo mesmo apresentar-se como uma variável influenciadora para o aperfeiçoamento da discriminação por parte do sexo feminino, em

determinadas competências. O aspecto que mais difere no que respeita ao tipo de desempenho em relação ao grupo experimental reside, de facto, nos grupos de adolescentes e adultos do sexo feminino do grupo de controlo que evidenciam menos assimilação em relação ao sexo masculino, na tarefa de audição dicótica. Constatámos que os sujeitos de sexo feminino da amostra dos casos se evidenciam por registar mais sequências com notória assimilação de características de segmentos dos dois inputs. Neste caso parece haver menor tendência para a amálgama e elementos que se distinguem em cada palavra, não aceitando opções que não as verdadeiras, ou seja, provavelmente, refinando a capacidade de descodificação, seleccionando mais correctamente os segmentos ouvidos, no caso do grupo de controlo. Por outro lado, não queremos com isto afirmar que o facto do sexo masculino evidenciar menor assimilação prova que é detentor de uma descodificação mais aperfeiçoada. A razão que apontamos está, pelo contrário, relacionada com a falta de flexibilidade provavelmente da parte do sexo masculino, frequente em contexto de produção e percepção de linguagem, podendo mesmo o aspecto de assimilação estar associado à criatividade (generalização) que é própria de mecanismos de aquisição de linguagem em condições “totalmente disponíveis” (White, 1989) que fundamentalmente se acredita que as crianças exibam.

Teste de percepção do perfil articulatorio de fones

Na identificação fonética dos grafemas apresentados (ver anexo 6), de acordo com características articulatorias, verificaram-se diferenças de desempenho significativas. Assim, no teste, a demanda consiste na colocação de [b], [f], [n], [g] e [R] no respectivo local de articulação (e órgão articulador predominante) ilustrado na figura de um aparelho fonador. A instrução é elaborada com um estilo intencionalmente coloquial (aliás como todas as instruções, mas mais marcadamente nesta), corroborado pelo tom absolutamente ficcional e infantil “se as letras morassem...”, e indicando sem ambiguidade quais os sons (indicando como “som” ou “letra”) a colocar nos espaços em branco na figura apresentada. O tipo de linguagem utilizada visa sobretudo as crianças, sendo, portanto, facilmente compreendido pelos participantes mais velhos. O grupo dos sujeitos com idades superiores (19-30 anos) apresenta melhores respostas, ao contrário dos grupos de crianças (7-12 anos) que mais erram nesta tarefa. Além dos adultos evidenciarem uma destacada performance, insere-se nesta linha também o grupo de adolescentes, com relevância para o grupo com

idades compreendidas entre os 13 e 15 anos de idade. O desempenho dos sujeitos mais novos pode evidenciar comprometimento “to attend to the measurable and perceptible information that distinguishes [b] from [d], as these sounds can differentiate English words (e.g., “bad” from “dad”)” (Fennell, Byers-Heinlein & Werker, 2007, p. 2). De acordo com Andrade e Martins, anteriormente referidos neste contexto (p. 356), os adolescentes, mais do que as outras faixas etárias, tendem a recorrer a uma maior variabilidade de estratégias no âmbito dos movimentos articulatórios “to achieve perceptual goals” (p. 778). Essa variabilidade tem um papel importante no desenvolvimento da flexibilidade do sistema motor para produção de discurso, compensando algum obstáculo que neste período etário se proporciona dadas as mudanças de natureza sobretudo fisiológica, especificamente aqui ao nível dos mecanismos periféricos e centrais envolvidos na produção eficiente de fala. De qualquer modo, aludindo à percepção revelada por adolescentes e adultos, à medida que a idade avança o discurso torna-se mais veloz e menos propenso a interrupções causadas possivelmente pelo não amadurecimento de treino articulatório. Por outro lado, no contexto da amostra de controlo, os alunos com mais idade (amostra de controlo) revelam melhor conhecimento do perfil articulatório dos sons na medida em que acertam consideravelmente (ver tabela n.º 148) na colocação dos grafemas (enquanto símbolos de som) nos respectivos locais de articulação, com base no local e órgão articulador. As crianças (dos dois grupos - 7-9/10-12 anos) apresentam desempenho mais negativo.

A criação deste teste foi pensada de forma a descobrir como os aprendentes percebem as características articulatórias básicas de sons do Português enquanto Língua Segunda e que conhecimento revelam do próprio aparelho fonador. De facto são poucos os sujeitos que acertam completamente nesta tarefa, sendo que considerámos várias opções de resposta como correctas, ou seja, vários locais de articulação possíveis como é o caso de [f] que poderia ser colocado simultaneamente nos espaços dedicados aos dentes e/ou lábios, dado que se caracteriza, do ponto de vista articulatório, como uma consoante lábiodental. Na análise dos erros cometidos na tarefa, os diferentes fones foram identificados com alguma dificuldade sendo que lhes foram atribuídos traços fonéticos incorrectos, a julgar pela percepção das suas zonas e órgãos de articulação: [n], [g] e [f] como velar, [R] como dental, por exemplo. O som que se apresentou como fácil de identificar foi [b]. No que respeita à consoante fricativa [f], esta pertence a uma categoria de fones cujas propriedades articulatórias são de difícil reprodução e percepção para um locutor estrangeiro (Díaz-

Campos, 2004). Segundo Binnie et al. (1974) há traços articulatorios que podem ser facilmente confundidos, sendo que os traços de vozeamento e nasalidade (relacionados com os modos e não com os pontos de articulação) são os mais resistentes mesmo em condição de ruído, ao passo que “the place of articulation feature is the most difficult to perceive auditorily.” (Binnie et al., 1974, p. 619). Foi sugerido que na identificação sobretudo de sílabas, em que figurassem consoante e vogal ou mesmo só consoante, houvesse informação visual adicional : “ that the addition of visual cues in the form of lipreading [sublinhado acrescentado] most likely would eliminate or substantially reduce place confusions (...) some consonants (for example, /p,b,m/) should not be expected to be differentiated through visual information alone” (Binnie et al., 1974, pp. 619, 620). Um dos fenómenos concebido como gerador de confusão na identificação das unidades distintivas é o que Binnie et al. apelida de “homopheneity” (1974, p. 619), em que as consoantes podem ser confundidas e incorrectamente percebidas dada a similaridade de características fonéticas com outras. As distinções mínimas entre os fones, frequentemente um problema na percepção das vogais, são subtis e, assim, encorajam o sotaque do locutor que regista o fonema e não as possíveis realizações fonéticas (fone e alofones).

A informação visual é, sem dúvida, um tipo de auxílio no treino de identificação fonética (ver a influência da informação visual no reconhecimento lexical numa segunda língua, Chikamatsu, 2006), contudo deve ser enfatizada a informação de carácter auditivo na medida em que esta se verifica mais ausente nos locutores, relativamente ao local de articulação, inerente à produção dos fones. Esta necessidade de enfatização deve-se ao facto do poder de discriminação auditiva decair mais evidentemente do que o de discriminação visual, daí que, possivelmente, encontremos alguma fonte de justificação da fraca performance das crianças face a este teste em que a componente visual, com apelo à memória dos movimentos articulatorios, é preponderante. Note-se o que se inferiu no Estudo I acerca dos estilos de aprendizagem, nomeadamente a evolução do estilo visual com o avanço da idade, no contexto específico da aprendizagem de línguas (Figueiredo & Silva, 2008d). O estímulo visual (concretizado na visualização dos movimentos faciais e labiais do interlocutor) não deve ser descurado sobretudo no que respeita à condição de aprendizagem de Língua Segunda, na medida em que ocorre com mais frequência o que Burnham (2006) apelida de “foreign speaker effect” e de “foreign language effect”, ou seja, de acordo com o tipo de interlocutor e sua língua falada, respectivamente, o sujeito

que se encontra no contexto de comunicação necessita de recorrer mais à visão para poder perceber o discurso. Este tipo de situação deve-se, não só ao factor de L2 ('language'), como também à respectiva cultura ('speaker') que com a língua se relaciona. Este tipo de efeitos encontra-se visível na comunicação entre locutores japoneses e americanos por exemplo. A informação visual do discurso ou sua imaginação visual, a partir de testes como o referido, aproxima-se do "McGurk effect" (Burnham), que determina a importância da visualização da informação falada em condição de uma audição pouco operacional (em condição de ruído ou em caso de perturbação auditiva). Este efeito, por sua vez, é mais observado no aprendente adulto de línguas do que no infante, com relevância a partir dos onze anos de idade (Burnham), dado o que foi exposto anteriormente acerca da capacidade discriminatória auditiva que as crianças detêm em relação aos adultos, determinando, assim, estratégias de descodificação de discurso que alternam ao longo da vida. Note-se que o treino discriminatório, veiculado pela audição, organiza a categorização fonética (primeiros estádios de desenvolvimento da percepção auditiva do discurso - acústico/fonético e fonémico), logo, após alguma solidificação de estruturas a este nível, a visão passa a ser preferível e mais eficaz quando se depara com categorias não conhecidas e que pela via auditiva não foram percebidas, em que predomina a atenção selectiva face à correspondência grafia e fonia (estádio mais refinado - ortográfico). Contudo em determinados códigos que primam por uma variedade de tons que outras línguas não partilham (inglês vs japonês, por exemplo), para desambiguação de discurso o desenvolvimento da influência visual sobre a compreensão da fala não é tão evidente, na medida em que a audição é impreterivelmente necessária para a distinção tonal, sobretudo de componente vocálica (o japonês apresenta um sistema vocálico muito mais vasto do que outras línguas, por exemplo). Embora a prosódia comporte as características de amplitude, entoação e duração, ressaltamos a importância peculiar da entoação, sendo que, segundo Eskenazi (1999), "Intonation is the glue that holds a message together. It indicates which words are important, disambiguates partes of sentences, and enhances the meaning with style and emotion.", o que traz implicações ao nível pedagógico, portanto "should be taught from the beginning" (p. 3). De facto, a questão fonológica não deve ser exclusivamente enfatizada na medida em que, em termos práticos, os exercícios que apelem específica e inteiramente a este nível (fonológico) não estão a favorecer a aprendizagem do sujeito em termos de conversação real (Eskenazi) sendo que

se torna imperativo que “the teacher must provide a positive learning atmosphere, explain the differences between the segmental and suprasegmental [ver glossário] features of L1 and L2” (p. 4).

A percepção que o locutor revela face aos fones poderá incorporar traços que transformam os reais fones da L2, neste caso o Português, em alofones. É difícil distinguir, quer na produção, quer na percepção, as características articulatórias dos diferentes fones, ocorrendo a assimilação com base no sistema do código materno. Este sistema tem como vantagem favorecer o automatismo, resultado da experiência fonética em Língua Materna (Johnson & Ralston, 1994) que providencia um “automatic perceptual mechanism”, sendo que, de acordo com Nittrouer e Crowther (2001), desde as idades precoces as crianças adquirem rapidamente a noção de coerência quando ouvem e percebem os estímulos representados pelo discurso falado. Por exemplo é normal que os locutores de Inglês articulem as consoantes oclusivas surdas (/p/,/t/,/k/) com aspiração, em início de palavra (Díaz-Campos, 2004), em contexto de Espanhol L2. Poderemos adivinhar que semelhante se passará no Português. O inatismo subjacente ao processamento fonológico do infante depende fortemente do input a que aquele está exposto (funcionalismo), através do qual apreende que tipo de sílabas deve acentuar, regras de prosódia, propriedades articulatórias, ou seja, os padrões fonéticos e, a um nível profundo, fonológicos. Atente-se no aspecto da prosódia que é o que mais capta a atenção e poder de discriminação das crianças (Jusczyk & Krumhansl, 1993) na fase inicial de aquisição, na medida em que,

the most obvious speech alteration in LDS [Listener-Dependent Speech] are prosodic ones: LDS is usually produced with higher pitch, greater pitch variability and volume variability, and with a small set of highly distinctive melodic contours (...). It is also produced with exaggerated positive affect, even when this violates grammatical principles (...)” (Weppelman, Bostow, Schiffer, Elbert-Perez & Newman, 2003, p. 2).

A reorganização dos padrões (regra de prosódia, acentuação e sílaba) incorporará novas categorias (Díaz-Campos) que, contudo, poderão não ser bem desempenhadas por haver estrutura de interferência. Na questão de interferência, o padrão da nasalidade (ver glossário, anexo 7), muito frequente no Português, torna-se fonte provável de erro para o aprendente de L2, não só na percepção como também na produção, evidenciando a

dificuldade quanto à pronúncia nativa. A nasalidade tem como efeito ‘aumentar’ o número de alofones (vogais) face aos já existentes, sendo esse apenas o traço distintivo. Por outro lado, para o sujeito nativo Português que pretenda aprender nova língua, a nasalidade representa uma fonte de dificuldade também (Schütz, 2005). Mesmo os sujeitos que afirmam ter conhecimento do Português (sobretudo oriundos dos PALOP’s e do Brasil) deverão ser orientados no que respeita ao aperfeiçoamento da percepção dos movimentos articulatorios para produção de sons como as vogais, sobretudo em questões como a de velarização de consoantes líquidas (/l/) ou da nasalização (ou nasalação, ver glossário, anexo 7) de vogais. O facto dos sujeitos falharem com frequência nesta tarefa não é contudo preditor de uma produção fonética com pronúncia errada (“inaccurate perceptual representations are responsible for non-native productions”, Llisterri, 1995, p. 1), na medida em que as crianças são os participantes que menos acertam, no entanto, são os que revelam menos sotaque. O desempenho dos grupos de participantes adultos assevera a conclusão de Flege (1988, citado por Llisterri) em relação à mestria na produção de sons: “ability to detect non-authentic productions was greater than their ability in production” (p. 6). A relação de predição entre percepção e produção deverá ser mais profundamente analisada pois não é taxativa (Llisterri) e generalizável. De facto no que respeita apenas à produção, contudo, “experience with the language seems to have a more marked influence on production than on perception (...) the distinction between the two languages in perception was not as clear as in production.” (Llisterri, pp. 3 e 5). Por outro lado o timbre, a quantidade e, especificamente, a entoação atribuídas no discurso produzido não são necessariamente determinantes para garantir a correcta articulação dos sons, embora sejam complementares para a compreensão do discurso.

A questão da compreensão e captação de pormenores fonéticos numa língua estrangeira foi ainda avaliada numa tarefa que entretanto foi excluída da bateria por apresentar um valor muito diferenciador e que comprometia a consistência interna do teste (identificação de variantes livres e contextuais num diálogo oral) mas que apenas aqui evocamos para concluir a propósito da sensibilidade fonética. Os dois textos apresentados oralmente¹⁴ ao sujeito apenas diferiam na pronúncia que se devia sobretudo a variações contextuais (por exemplo as expressões “os óculos”, “na aula” na primeira frase

¹⁴ O teste apresentava como um diálogo entre duas personagens: “O João comentava com o Carlos: -Reparaste na Joana hoje na aula? Estava com os óculos verdes que ela nunca usa e com um ar muito estranho. O Carlos responde: - Agora que falas, estou a lembrar-me

foneticamente realizadas como [uʃ ˈɔkuluʃ] e [nɐ ˈaulɐ], e na segunda frase foneticamente apresentadas com variantes contextuais evidenciadas, [uʒˈɔkuluʃ] e [ˈnaulɐ], respectivamente) mas também a variantes livres, de acordo aliás com a região (“vou” pronunciado primeiro “correctamente” [vow] e depois com variação dialectal [bow]). Poucos sujeitos (dez) identificaram as diferenças fonéticas entre os dois textos, de facto o aspecto mais destacado pelos ouvintes residiu na percepção de maior rapidez de leitura do segundo texto (o qual apresentava as variantes o que imprimia um ritmo mais veloz na produção oral do texto, sobretudo no caso de variantes que proporcionavam a amálgama entre as vogais finais e iniciais de palavras: “n’aula”). Esta velocidade de leitura foi de facto auxiliada pelas omissões vocálicas (aliás comprimiram-se os sons vocálicos), mas os sujeitos não identificaram a causa da diferença no ritmo de leitura. Na maior parte dos casos, os sujeitos interpretam o texto evocando aspectos de outra natureza, apontando factos mencionados pelos personagens do diálogo, nada que cumprisse com o objectivo de resposta. Efectivamente os sujeitos perante este tipo de testes podem apresentar muito frequentemente reacções de negligência discriminatória na medida em que as variantes livres e contextuais mesmo ao ouvido nativo nem sempre são claramente perceptíveis. Assim os fones e alofones são percebidos pelo ouvido estrangeiro de forma não distinguível, pois os exemplos apresentados acontecem a um nível bastante complexo fonético e fonológico.

Testes de leitura: a questão do sotaque e o padrão fonético nativo (produção fonética)

A questão da percepção fonética prende-se com a produção dos fones. Além do teste de percepção anteriormente comentado (teste 12), a bateria apresenta dois testes de leitura, um de leitura de palavras, outro de leitura de texto. Constataram-se diferenças mais significativas considerando apenas performance dos grupos de locutores (língua materna e línguas faladas em casa, sem consideração dos locutores de línguas indo-iranianas e de Chinês, devido à sua baixa representatividade na amostra dos casos). Nos testes de leitura, para a análise da presença ou ausência do sotaque, foi preparada a audição (por parte da investigadora, enquanto locutora activa de Português como Língua Materna; o julgamento deste tipo de dados deve ser efectivado por nativos, Yeni-Komshian, 1968) de todos os

que ela nem participou na aula como é costume. Olha vamos para dentro. Agora vou estar mais atento.” Este diálogo apresentava uma versão “normativa” da pronúncia e uma versão com variantes livres e contextuais. As diferenças deveriam ser registadas pelo sujeito.

segmentos áudio gravados a partir da leitura dos participantes, distinguindo pronúncia nativa de sotaque, incorporando na extensão de “pronúncia nativa” todos os possíveis dialectos da língua portuguesa. Reforçamos o facto de entendermos que a presença de sotaque não deve ser associada a variantes livres, constituindo, portanto, provável fonte de erro na medida em que, dependendo da intensidade do sotaque, pode resultar em distorção dos fones e não diferenciação prosódica. Na avaliação da leitura analisou-se o tipo de pronúnciação bem como os erros cometidos (derivados na maior parte das vezes da identificação errada dos fones, e sem comprometimento do sotaque), verificando-se que a maior parte dos erros resultaram de uma leitura seriamente afectada pela fonética estrangeira. Reconhecemos a necessidade de se ampliarem estudos de investigação na área de reconhecimento, por via mais rigorosa (materiais de avaliação para o efeito, ver por exemplo Jackson, Kaprow, Berkovitz, Boyce & Pickett, 1994), de causas e consequências dos comportamentos fonéticos, especialmente no que respeita à produção fonética, na medida em que se torna difícil, por um lado, detectar o “foreign accent” aquando da produção de excertos numa língua não familiar (Major, 1994), e, por outro lado, torna-se difícil avaliar as implicações desse comportamento verbal ao nível social (académico sobretudo).

É o grupo bilingue/multilingue que menos sotaque exhibe, ao contrário dos outros grupos de locutores (ver tabela n.º 89). Possivelmente a experiência linguística mais vasta que esse grupo 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 articulatórios 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 (Nittrouer & Crowther, 1998). 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 articulatório bem sucedido. O sotaque não é característico do discurso fonético das crianças, pois a percepção e produção foram competências adquiridas quase simultaneamente, evitando desfasamento e garantindo uma produção fiel à percepção desenvolvida. A análise do sotaque é a mais indicada como argumento de base da existência de um período sensível para a aquisição (Flege, 1981; Flege & Liu, 2001), determinando de forma quase absoluta

as diferenças entre as crianças e restantes classes etárias. Contudo essa diferenciação não é necessariamente evidência da capacidade superior das crianças na aquisição de novos fones (Yeni-Komshian, 1968). Segundo Díaz-Campos (2004), “age of L2 learning and frequency of L1 use are significant predictors of degree of foreign accent” (p. 258). A identidade fonética da pronúncia não deve constituir padrão adquirido enquanto “Linguistic Pattern Complexes” (Gasser, 1990, p.12) na medida em que não há transferência da L1 para a L2, apenas interferência que dificulta a reprodução fonética real dos fones estrangeiros (Radwanska-Williams & Yam, s.d). Deste modo a inteligibilidade do Português é afectada ao nível da pronúncia dos seus segmentos. Contudo, de acordo com os resultados de um estudo de Walley (2005), a definição categórica dos fonemas da língua materna não é conhecimento finalizado na infância, prolonga-se além da idade escolar, sendo controverso afirmar a cristalização de determinadas estruturas envolvidas na capacidade de produção fonética, aplicada aos contextos de linguagem materna e linguagem segunda, “Although sensitivity to foreign or non-native sounds may begin to wane in late infancy, the door for L2 learning is certainly not yet slammed shut!(...) According to SLM [Speech Learning Model], L1 phonetic perception is still quite open or flexible over much of childhood” (Walley, pp. 4 e 5). Na verdade a ‘fidelidade fonética’ que o sujeito muito jovem revela não deverá ser indício claro de toda a sua performance otimizada no contexto geral de língua, apenas das suas estratégias de transferência prosódica em que os factores tais como acentuação (erro mais comum é a deslocação do acento que poderemos atribuir ao facto do locutor possuir um sistema materno com determinado tipo de acentuação que não se identifica com o da L2) e pausa na pronúncia (Rasier & Hiligsmann, 2007) são importantes responsáveis na locução com correcta prosódia atribuída. O princípio da analogia perpassa, assim, toda a performance do locutor/ouvinte na medida em que aplica sempre os traços fonéticos que normalmente conhece da identidade dos fones da sua língua materna, percebendo similaridades fonéticas entre unidades dos dois códigos, resultando numa produção com sotaque mais ou menos evidente. Outra questão a ser colocada prende-se com o facto de especificar se o sotaque recai nos segmentos consonânticos ou vocálicos. Na verdade, embora ao contrário do que é esperado (Díaz-Campos, 2004), as consoantes não providenciarão predominantemente prova de um sotaque com traços prosódicos da língua materna, note-se que também as vogais detêm uma fonte peculiar de confusão de componente prosódica, sendo que na sua

pronúncia, sobretudo a acentuação não é respeitada e há frequente deslocação do acento. Sugerimos ainda que a presença do sotaque se deve à incapacidade de perceber e produzir as diferenças tonais dos fones por estes não existirem na língua materna do locutor, o que acontece com determinadas vogais do Português que não existem por exemplo no triângulo acústico castelhano ou com as consoantes fricativas que para determinados locutores são sons desconhecidos (Vaz, Coimbra, Teixeira & Moutinho, 2003), ou, ainda, as líquidas laterais que são inconcebíveis para o locutor de Japonês ou Chinês. A incapacidade temporária de produzir sons para os quais nunca adquiriu o adequado comando (programa de movimentos necessários para a articulação de fones, activado ao nível do sistema nervoso central) do comportamento articulatório (ao nível periférico) determina certamente esse tipo de sotaque (tal como o anteriormente enunciámos: denominação de um discurso com uma prosódia praticada de forma imperfeita), o que é influenciado pela fonética e prosódia maternas que limitam o conhecimento articulatório. O recurso à fonte linguística materna é o próprio mecanismo cognitivo. Por outro lado, essa adequação dos órgãos centrais e periféricos envolvidos na fonação também serão condicionados pelo input a que o sujeito está exposto e, portanto à informação visual e auditiva de que dispõe para conhecer a topografia dos sons. Assim concordamos com Pallier, Bosch e Sebastián-Gallés (1997) ao argumentarem,

Languages differ in the sounds they use to make up words and there is ample evidence that these differences have consequences for perceptual processing. (...) One possible locus for a non-native accent in pronunciation may be a loss of flexibility in learning new motor programs. (p. 2).

Os sujeitos que falam em casa mais do que uma língua apresentam menos sotaque 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 et al.) 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 sotaque devido ao

facto da sua percepção viabilizar a versatilidade do aparelho fonador. Por exemplo, a partir dos resultados obtidos para a observação da presença de sotaque e relativos à identificação do local (ponto) de articulação (teste 12), notamos que as crianças são locutores que evidenciam menos sotaque, contudo são as que mais erram na situação de percepção da articulação dos fones. Assim, há de facto maior flexibilidade e mesmo conhecimento incidental no acto de fala, envolvendo os adequados movimentos articulatorios, contudo a percepção é mais seriamente comprometida, não estando a surtir efeito de dependência sobre a produção, pois no caso dos locutores mais jovens da amostra o desempenho (tarefa da identificação dos fones no aparelho fonador) é menos positivo, sendo que, por outro lado, no caso dos sujeitos mais velhos a performance é sem dúvida mais positiva, embora sejam estes últimos os que exibem mais sotaque. Por outro lado, as crianças iniciam o conhecimento perceptivo com base em contextos (Nazzi & Johnson, 2000) e não em situações em que os sons estão desprovidos de contexto de discurso. Esta questão de assimetria é abordada por Neufeld (1998), sobretudo centrando-se em resultados que envolvem também adultos aprendentes de L2, em que a percepção e produção articulatória se evidenciam em contraste. Essa relação da percepção e produção poderá estar mais evidente no caso dos nativos (e monolíngues) na medida em que, além de não apresentarem sotaque, revelam uma melhor percepção dos movimentos articulatorios e dos locais de articulação necessários à produção de fones. Este tipo de relação é apenas aplicável ao grupo de crianças e não aos adolescentes e adultos, sendo que estes últimos não se diferenciam dos aprendentes de L2 quando à identificação dos sons no aparelho fonador.

Desempenho determinado pelo tipo de locutores

Considerando o desempenho positivo (sem sotaque) do grupo bilingue/multilingue observamos, numa perspectiva geral, o desempenho destacadamente positivo desse grupo em várias tarefas do teste (línguas faladas em casa, não maternas), o que poderá estar fortemente relacionado com a flexibilidade cognitiva a que normalmente estes locutores se associam e que têm consequências positivas no desenvolvimento da sua competência e performance linguísticas como se verifica. O grupo de locutores de línguas eslavas é o que regista uma performance mais medíocre, de forma geral, o que se pode, mais uma vez, atribuir ao facto de estar em fase de aprendizagem de uma língua de diferente código

alfabético. Não poderemos adicionar factores como a recente chegada ao país dominante pois este grupo de locutores insere-se fundamentalmente no intervalo 2004/2005. Também não poderemos enunciar comparações em relação à distribuição dos grupos etários de acordo com a nacionalidade e línguas faladas em casa, na medida em que a distribuição é ao acaso, excepto no caso das línguas maternas. Os grupos etários mais baixos (7 – 12 anos) falam, em grande proporção, línguas de natureza eslava, ao passo que os alunos mais velhos (com preponderância para o grupo com idades compreendidas entre os 19 e os 23 anos) são locutores de línguas de cariz sobretudo indo-europeu românico (ver tabela n.º 33, Anexo 8). De facto, relembramos, o grupo mais novo apresenta um défice relativamente ao seu desempenho na maioria das tarefas o que também poderá estar relacionado com a questão do alfabeto materno que mais evidenciam - cirílico.

Por outro lado, os grupos de locutores de línguas românicas e eslavas são os que exibem uma auto-avaliação muito mais elevada no teste de leitura de texto (teste 11) do que o grupo bilingue/multilingue que regista menor número de erros consideravelmente, bem como também, de facto, é o grupo, embora sem diferenças significativas, que apresenta menos erros de leitura. O sujeito locutor de mais do que uma língua apresenta, de novo, uma leitura mais correcta e igualmente uma auto-avaliação mais adequada, revelando consciência da sua competência e performance. Assim, de forma geral o grupo de línguas indo-europeias românicas (como materna) revela bons índices de desempenho, de forma geral, sendo que o grupo bilingue/multilingue (na consideração apenas da variável da ‘Língua Materna’) quase não se encontra presente devido à sua insuficiente representatividade numérica neste grupo (2 sujeitos contabilizados, situação diferente para a variável ‘Línguas faladas em casa’). O grupo de locutores com língua eslava como materna mantém níveis mais negativos. O desenvolvimento da consciência fonológica é diferentemente adquirido por parte destes locutores quando comparados com os locutores de línguas como as românicas, sendo que os primeiros estádios de desenvolvimento de consciência fonológica e de compreensão vocabular são distintos, determinando diferentes performances. Este factor prediz provavelmente algum atraso natural na aquisição do novo sistema fonológico, dada a distinção em que assentam os alfabetos cirílico e latino. O princípio fónico começa logo por ser comprometido e os níveis (silábico, intrassilábico e fonémico) passam a ter papéis diferentes quanto à sua influência na literacia (Gillon, 2004).

No contexto do teste de audição dicótica, porém, é o grupo de locutores de línguas eslavas que apresenta maior registo de sequências ouvidas em ambos os canais direito e esquerdo. O grupo de locutores de línguas românicas é o que apresenta mais ausência de registo. Apesar do desempenho geral menos positivo do grupo eslavo, em condição dicótica emerge de forma positiva. É este mesmo grupo que também menos conversões efectua, reproduzindo, portanto, por escrito a forma mais próxima do input (sonoro) real. Repare-se que parece estar evidente uma correlação entre maior registo de sequências e menor frequência de conversões, tal como também verificado anteriormente no desempenho do sexo masculino, na perspectiva comparativa de género. Há também uma maior aceitação face às irregularidades como o caso de pseudopalavras. O grupo de locutores de códigos eslavos por evidenciar um alfabeto distinto do latino não é bem sucedido na maioria dos testes, contudo regista argutamente as sequências regulares e irregulares no contexto dicótico, evidenciando a captação de pseudopalavras (menos conversão) porque não compreendem realmente o léxico do Português, logo, registam o que é aceitável e não aceitável do ponto de vista fonológico e semântico. Em perspectiva comparativa com a população aprendente de L2, e mantendo o foco no contexto da audição dicótica, a população monolingue (Chuanren Ke, 1992) apresenta mais vantagem significativa (ver tabela n.º 123) relativamente ao ouvido direito (para a descodificação da linguagem falada). Segundo Cameron, Barker e Newall (2003), a aprendizagem de L2 tem como efeito a diminuição na performance em situação de audição dicótica, a um nível considerado de perturbação no processamento auditivo. Entendemos que este tipo de perturbação constitua um elemento que faz parte do processo de desenvolvimento cognitivo, específico dos aprendentes de L2, e que deve ser associado ao ajustamento que o aprendente faz relativamente aos mecanismos de controlo/inibição no momento da discriminação auditiva. É um período de declínio e desvantagem que apenas serve de ensaio para fortalecimento das estruturas cognitivas futuras. A partir dos resultados observados nesta perspectiva, não se verifica, todavia, a vantagem normalmente atribuída aos sujeitos monolingues (nativos) na medida em que não se registam diferenças na discriminação de ambos os grupos de participantes (amostra de casos e de controlo). Deste modo a acção inter-hemisférica parece notar-se da mesma forma nos dois tipos de amostra, monolingues e aprendentes de L2, sendo, portanto, precoce nos indivíduos nativos, sem vantagem para o processamento nas áreas de hemisfério esquerdo, com exclusividade. Os

elementos (estímulos) competitivos podem apresentar-se como bloqueadores para a amostra monolingue, que supostamente registaria com maior significância sequências ouvidas no canal direito. Apenas no que respeita ao registo de pseudopalavras, o grupo de aprendentes de L2 revela-se muito mais evidente, demonstrando maior aceitação face a este tipo de irregularidades lexicais. Por outro lado, o domínio de mais do que uma língua não se revela aqui como um factor de maior vantagem para a capacidade discriminatória como seria de esperar (Chuanren Ke, 1992). Provavelmente o que poderíamos apontar como possível vantagem do aprendente é o tipo de código materno que aquele detém, na medida em que o tipo de sistema ortográfico e fonológico determina o sucesso que o indivíduo revelará em diferentes níveis de língua, sendo que se se considera que o nível fonológico poderia ser o mais problemático para sua aprendizagem, noutros casos é do nível da sintaxe que depende o bom desempenho nos outros domínios (Andreou et al., 2005). Tudo isto se deve ao facto do código linguístico ser mais ou menos influenciado por um determinado nível de acordo com o perfil da língua materna e da língua segunda.

Desempenho determinado pela nacionalidade

Por sua vez, atendendo ao factor “Nacionalidade”, o grupo de sujeitos oriundos do continente europeu apresenta boa performance de forma evidente em algumas tarefas para as quais observámos diferenças significativas entre os grupos. O grupo de participantes que nasceu nos países da Europa de Leste apresentam-se de forma mais despreparada para a resolução correcta de exercícios como “Ordenação Alfabética” e “Identificação OD” (identificação de sequências de palavras/pseudopalavras apresentadas no canal auditivo direito) e “Conversão” (transformação de pseudopalavras em palavras) (ver tabelas n.º 93-94). Como o grupo referido fala maioritariamente línguas eslavas, poderemos estabelecer uma correlação com o que anteriormente se inferiu relativamente a estes mesmos locutores pois são os que vêm apresentando menos bons resultados, devido, provavelmente, ao seu alfabeto distinto e que exige uma adaptação mais difícil e assim uma aprendizagem de consciência fonológica segunda que adopta uma via com mais obstáculos para o que mesmo os “universais linguísticos” não contribuem, mesmo em idades precoces. A transferência de conhecimentos linguísticos não é tão linear quando os alfabetos materno e segundo não são próximos. Deste modo a perspectiva estruturalista de análise do comportamento verbal não é a que possa explicar este tipo de factos, pois o

condicionamento determinado pelas relações do sujeito com todos os elementos do seu meio e com as suas próprias estruturas mentais é que gera e explica o seu comportamento verbal com ou sem lacunas (funcionalismo). A acção (comportamento verbal) do organismo aqui depende das circunstâncias em que os estímulos se apresentam ao sujeito. Essas circunstâncias são principalmente definidas pela ausência de algum conhecimento do código alvo e por interferência de estruturas do código materno, pelas características dos ouvintes/leitores, pelos objectivos do falante que podem ser comprometidos por uso desadequado da língua, e *n* outros factores envolvidos na “situação” (Botomé & Souza, 1974).

Desempenho determinado pela data de chegada

Na análise efectuada para a variável “Data de chegada” e sua relação com desempenho nos testes aplicados, notamos diferenças entre as categorias (intervalos de tempo distintos pelos quais se distribuem os sujeitos) que correspondem à nossa expectativa, embora tais diferenças apenas se evidenciem apenas nalgumas tarefas. Assim nas tarefas de soletração e leitura as diferenças são preponderantes (ver tabelas n.º 95-96), sendo que o grupo que há mais tempo chegou a Portugal apresenta os melhores resultados ao contrário dos que apresentam datas mais recentes. Aqui verificamos efectivamente uma correlação positiva entre tempo de permanência em Portugal e sucesso com a aprendizagem linguística. O mesmo não se constata na situação específica da leitura e sotaque sendo que o grupo que se situa no intervalo de tempo medial (2004-2005) é o grupo com mais sotaque, ao passo que o grupo com menos sotaque é o grupo recém-chegado (2006/2007). Poderemos acrescentar informação a partir dos dados relativos à distribuição dos grupos de nacionalidades de acordo com a data de chegada, sendo que o grupo de Europa de Leste, assim como com correspondência com o grupo de locutores de línguas eslavas, se situa essencialmente no intervalo de 2004/2005, logo também é este grupo que se vê evidenciando com a performance menos positiva. A questão do sotaque será igualmente mais visível no grupo eslavo. Deste modo, não é o factor tempo que se poderá apontar como preditor (Díaz- Campos, 2004), mas mais fortemente as línguas dos respectivos locutores e sua nacionalidade, variáveis raramente contempladas na explicitação de desempenhos como o que é relativo ao tipo de pronúncia do locutor.

Desempenho determinado pelo apoio

Tomando em conta o factor “Apoio”, no contexto de Português Língua não Materna, que a maior parte dos estabelecimentos de ensino revelou dirigir aos alunos aprendentes de Português Língua Segunda, percebemos que é um factor com incidência ao nível do desempenho observado apenas na tarefa de identificação do perfil articulatorio de sons (ver secção 4.4.1.2.7.). É o grupo que recebe apoio regular que se destaca positivamente na correcta colocação dos grafemas apresentados no teste (ver anexo 6), no devido local do aparelho fonador. Poderemos argumentar que o apoio recebido influencia primeiramente a percepção fonética, ao nível de superfície, dos sujeitos levando-os a julgar correctamente a identidade dos sons da L2. Por outro lado, note-se que são os sujeitos de classes etárias mais elevadas (os adultos) que recebem mais aulas de apoio do que os restantes grupos etários. Assim relacionemos este facto com o desempenho que aqueles vêm revelando em vários testes já comentados. Estes sujeitos encontram-se em situação de apoio na medida em que são os que se encontram em datas de chegada mais comprometedoras da sua aprendizagem (2006/2007) e assim são os que, a partir de um diagnóstico previsível, são encaminhados primordialmente para o apoio, que se institui em diversas plataformas, em prol do critério de cada escola. A questão do apoio aos alunos com experiência migratória ainda permanece de uma forma pouco delineada no sistema educativo português pois nem sempre se verifica e, por outro lado, negligencia medidas que de efectivamente visem o sucesso académico. Uma das principais razões encontra-se na concepção que o corpo docente manifesta face às dificuldades dos alunos com Português como Língua Segunda não concebendo que estes poderão revelar dificuldades de aprendizagem. Embora esta aplicação do conceito de dificuldade de aprendizagem possa gerar controvérsia no âmbito da aprendizagem de linguagem segunda (Figueiredo & Silva, 2006a;2006b;2007c). Apenas evocamos o mesmo termo considerando o seu sentido genuíno, ou seja, o significado básico de que uma determinada dificuldade poderá atrasar uma definida aprendizagem provocando desfasamento entre a performance esperada e a realmente concretizada. De acordo com um estudo realizado em 2006 (Figueiredo & Silva, 2006a;2006b;anexo 10), a maioria dos docentes (considerando população dos níveis básico e secundário, que se encontram a leccionar em escolas do distrito de Aveiro) não integra os alunos com experiência migratória (professores que declaram não ter tido alunos com experiência migratória) no âmbito do conceito de dificuldade de aprendizagem. Contudo os

docentes que têm/tiveram alunos aprendentes de L2 são mais flexíveis nesta questão (ver anexo 10) apresentando uma atitude diferente ao afirmarem que estes alunos realmente podem exhibir dificuldades na aprendizagem devido à sua situação de aprendizagem de novo código. Assim, um aluno aprendente de L2 poderá evidenciar dificuldades de aprendizagem em termos de descodificação de mensagem provocadas por factores que poderão ser de ordem social, afectiva ou neuropsicológica, sendo que, por sua vez, será verificável um desfasamento de competências esperadas e realizadas, ou seja, o que é esperado que o aluno produza e o que ele de facto produz. Nesse intervalo de desfasamento estão os factores que vimos observando neste estudo: motivação, atitudes, ansiedade, estilo de aprendizagem, competência, performance, e ainda outros como a idade, género, nacionalidade, línguas maternas/faladas em casa, apoio recebido ou não na escola que frequenta. Por outro lado, beneficiar de apoio na escola não significa necessariamente que o acompanhamento linguístico esteja bem programado e de acordo com as necessidades do indivíduo. Sugerimos como principal causa de desadequação a ausência de testes diagnósticos eficazes (ver Pascoal & Oliveira, 2006), para determinar os níveis de proficiência, de acordo com a matriz europeia (Conselho da Europa, 2001), e, assim, orientar medidas num programa orientador da aprendizagem/ensino dirigido à população aprendente de Português L2. No estudo realizado (Figueiredo & Silva), quer os docentes, quer os alunos inquiridos, revelaram desconhecer os testes que a Direcção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Pascoal & Oliveira) disponibiliza para a avaliação diagnóstica de competência dos alunos migrantes em Português (Leiria, Queiroga & Soares, 2006). Sobretudo os professores manifestaram surpresa quando observaram (os testes foram anexados a cada formulário de inquérito) esses mesmos testes, avaliando-os como desadequados, maioritariamente, para alunos com idades superiores a dez anos de idade. Assim constatámos que, além de não haver investigação dirigida à questão da diagnose da proficiência em Língua Segunda, os problemas residem, por um lado, no conhecimento do Professor face às dificuldades de aprendizagem dos alunos, por outro lado, face ao formato dos testes diagnósticos que se vêm desenvolvendo para avaliar a competência do indivíduo, sendo que não se institui uma medida generalizada de modo a poder ser aplicada aos alunos, segundo os parâmetros europeus do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). De acordo com as análises regressivas realizadas (ver Figueiredo & Silva, submetido) constatámos que o apoio é um factor que se

evidencia como importante preditor em alguns dos testes (ordenação alfabética, julgamento de rima e contagem de palavras), predizendo assim o desempenho dos sujeitos nesses específicos contextos. Com essa análise, aliada ao recurso a análises de distribuição (Qui-Quadrado), detectámos que quando o factor “apoio” intervém como potencial explicativo, os grupos de alunos adultos são os que detêm a performance mais positiva, sendo que são também estes que recebem mais frequentemente apoio. Por outro lado, o apoio recebido por parte dos estudantes mais velhos é completamente distinto do apoio recebido pelos alunos dos restantes grupos etários, sendo que os adultos (mais de dezoito anos de idade) se encontram em programas de aprendizagem do Português Língua Estrangeira, ministrados no Ensino Superior (Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas, cursos de PLE). Nestes cursos os alunos estão distribuídos por níveis de acordo com a proficiência revelada e de acordo com a sua data de chegada. O formato destes cursos, as medidas e programas pedagógicos que lhes são inerentes parecem apresentar maior potencial de eficácia para a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira e Segunda em relação ao apoio aleatoriamente dirigido aos alunos dos níveis do Ensino Básico e Secundário. Deste modo é natural que seja sugerido que as escolas adquiram hábitos de ensino semelhantes aos que ocorrem nestes programas universitários, mesmo considerando as crianças como público-alvo. Desta forma poderia haver uma melhor orientação dos métodos de ensino e promoção da aprendizagem (desde 2006, os testes diagnósticos, propostos pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, mantêm-se sem alteração, ver Pascoal & Oliveira, 2006) de acordo com os níveis de proficiência reais dos alunos que são sempre o principal problema de identificação para os professores e educadores. A negligência de identificação de nível de proficiência determina substancialmente uma programa desestruturado e ineficaz de medidas de apoio.

Desempenho determinado pelo ano de escolaridade

O factor “Ano de escolaridade” revela-se de forma preponderante (ver tabelas n.º 98-102) na análise de performance dos sujeitos em vários testes: “Ordenação alfabética”(1), “Identificação de sons”(2), “Identificação de pares mínimos” (3), “Reconstrução fonémica” (4), “Identificação Erro OE” (audição dicótica- 8), “Conversão” (audição dicótica-8) e “Sotaque na leitura” (12). Efectivamente o grupo que mais positivamente se apresenta quanto a seu desempenho cognitivo é o grupo de sujeitos que

frequenta o Ensino Superior, o que corresponde, no contexto das classes etárias, aos grupos de sujeitos com idades compreendidas entre os 19-30 anos. Poderemos correlacionar, de acordo com a expectativa, as duas variáveis independentes aqui referidas, dada a sua distribuição fiel: idade - ano escolar previsto de frequência. Os alunos de Primeiro Ciclo evidenciam a performance menos positiva, correlacionando-se também com os resultados obtidos para o grupo etário mais baixo (7-9 anos de idade). Por outro lado, como esperado, o grupo do Primeiro Ciclo é o que evidencia leitura com menos sotaque, ao contrário do que ocorre com o grupo do Ensino Superior, conclusão obtida a partir da observação às leituras de cada sujeito.

Amostra de controlo

Tempo de resposta

Relativamente aos dados obtidos para a amostra de controlo constituída por sujeitos nativos, sem qualquer experiência migratória, apenas com o Português como Língua Materna notamos que o grupo etário mais baixo (7-9 anos de idade) é, à semelhança do que acontece com a amostra dos casos, o que despende mais tempo em tarefas como “Ordenação alfabética”, “Identificação de aliteração, rima e sílaba”, “Contagem de Palavra” e “Identificação de léxico”. Tal como verificámos no contexto de análise de tempo despendido pelos participantes imigrantes na resolução dos testes da bateria, também, de forma similar, se destacam os testes de “Ordenação alfabética” e “Identificação de fonema inicial, rima e sílaba”, como os mais morosos, agora com os participantes nativos (ver figura n. 18). Analisando comparativamente, o grupo de alunos com experiência migratória evidencia mais tempo (ver figura n.º 19) aplicado em todos os testes que foram partilhados pelos grupos (considerando que a bateria de testes não foi, intencionalmente, aplicada na sua totalidade à amostra de controlo). De notar que em todas estas tarefas os dois grupos de estudo evidenciam diferenças significativas quanto ao desempenho sendo que o grupo de alunos aprendentes de Língua Segunda, contrariamente à expectativa, revela performance mais positiva em algumas das tarefas para as quais também despende muito mais tempo (figura n.º 19) que os seus colegas nativos (monolingues).

Teste de identificação de sons e de fonema inicial: o factor idade

A aplicação da bateria de testes à amostra de controlo foi parcial, sendo que se pretendia propositadamente comparar as duas amostras em alguns níveis mais pertinentes e não em todos, sobretudo eliminando os testes que exigiam compreensão oral de dispositivos de som previamente preparados, e o teste de leitura. A este nível oral e de compreensão escrita é pressuposto que os alunos nativos dominem mais positivamente, não contribuindo significativamente para o interesse da pesquisa comparativa. Nas tarefas de identificação de sequência de sons (ver tabela n.º 103) e de identificação de fonema inicial (ver tabela n.º 105), os alunos mais novos, considerando apenas a amostra de controlo, são os que revelam pior performance, situação anteriormente verificada em relação aos alunos com Português como Língua Segunda. Os alunos adultos são os que se destacam com identificações mais correctas e completas nas referidas tarefas. Por outro lado ocorreram alguns erros na identificação de consoantes que foram visivelmente confundidas com vogais. Este tipo de resultado poderá ser explicado à luz da percepção que os indivíduos apresentam como habitual face aos segmentos, dado que o núcleo das sílabas de uma palavra tem sempre componente vocálica (no Português). As sequências ouvidas poderão ter sido percebidas como segmentos (palavras) possíveis em que as vogais teriam lugar. Assim a operação de conversão instaurou-se como uma estratégia de automatização de compreensão do discurso, mais presentemente observada no grupo dos nativos monolingues. Por outro lado, a componente vocálica é mais facilmente captada devido ao seu vozeamento como traço universal (as consoantes poderão ser vozeadas ou não) e à ausência de qualquer obstrução, que é traço articulatorio no caso das consoantes, sendo essa obstrução caracterizada de diferentes formas de acordo com o seu modo de ocorrência (oclusão e constrição, ver glossário, anexo 7). As diferenças observadas ao nível da idade prendem-se com a questão das alterações que são inerentes à discriminação auditiva, aplicada à descodificação de discurso. A sensibilidade auditiva influencia o poder de descodificação ao longo da vida, contudo, de acordo com a literatura (Nittrouer & Crowther, 1998) o enfraquecimento/fortalecimento de competência discriminatória deve-se com maior incidência ao treino aplicado ao aperfeiçoamento da percepção dos sistemas fonológico e lexical em contexto da língua materna. A experiência com o processamento de sinal num determinado código e a importância do significado desse sinal (Nittrouer & Crowther; Nittrouer & Lowenstein, 2007) determina o tipo de estratégias que

o indivíduo utiliza no processo de compreensão de discurso. Deste modo, no contexto de percepção fonética e fonológica em Língua Segunda, há, por vezes, desfasamentos de estratégias pois estas não se transferem simplesmente de um código para o outro. Por outro lado, o facto da discriminação depender mais do conhecimento de um código do que da própria perecibilidade a que o organismo sensorial (especificamente o auditivo) está sujeito, poderá explicar por que as crianças deixam de enfatizar determinadas propriedades acústicas dos fonemas quando se encontram numa fase avançada de conhecimento da sua língua materna. Essas propriedades não passam despercebidas ao sujeito falante, contudo são interiorizadas para que sejam compreendidas implicitamente, dirigindo a atenção para outros elementos com outra ordem de relevância (Nittrouer & Crowther, 1998). Adultos e crianças diferem quanto ao tipo de propriedades nas quais atentam, sendo que as crianças não só necessitam de maior informação acústica (maior duração espectral), como também são mais facilmente atraídas pelas imediatas transições que ocorrem entre as unidades mínimas que constituem os segmentos, sobretudo em casos que compreendem um número mais reduzido de itens lexicais. A forma como a compreensão de discurso é cumprida pelos grupos etários é, assim, distintamente conseguida, sendo que as crianças emprestam maior atenção à componente dinâmica do sinal, ou seja, às características básicas da realização dos diferentes fones (obstrução total ou parcial no tracto vocal). A componente estática é a mais negligenciada (Nittrouer & Crowther, 1998) por crianças muito jovens (com idades entre os cinco e os sete anos) e que se relaciona com os locais e formas definidores dos movimentos articulatórios. À medida que a criança se familiariza com a sua língua, os seus alvos de atenção evoluem sendo que, afastando-se dos locais gerais de articulação (perspectiva dinâmica da percepção) passa a depositar maior atenção nos detalhes dos movimentos ocorridos nesses locais (perspectiva estática da percepção das propriedades do fone). Esta mudança de processo perceptual é chamada de “developmental weighting shift” (Nittrouer & Crowther, 1998, p. 810). Na tarefa de identificação de duas sequências de sons dispostos de forma aleatória, as crianças apresentam a performance mais negativa, como anteriormente referido, pois poderão estar na fase inicial de atenção à componente dinâmica, sem terem amadurecido os seus mecanismos para captar pormenores de oclusão e constrição.

O período sensível e desempenho de aprendentes jovens

Considerando o desempenho observado nos grupos mais jovens de ambas as amostras, poderemos, de acordo com a hipótese geral desta investigação, apresentar um contributo à literatura que defende a não linearidade atribuída classicamente à existência do período crítico ou sensível para a aquisição de linguagem (Lenneberg, 1967). Assim, de facto, comprovamos, com a amostra portuguesa, que o aprendente adulto é favorecido pela capacidade metafonológica (ver glossário) e de generalização no seu aperfeiçoamento literário. Por outro lado, o sujeito adulto revela capacidades superiores no que respeita à discriminação auditiva e mesmo na produção oral (não atendendo ao sotaque) o que se justifica pela vantagem cognitiva, dependente da maturidade observada nessas idades (Rosenman, 1987). Assim esse período sensível, no qual se encontra a criança, poderá não estar extinto na idade adulta, havendo recuperação de estratégias e refinamento de níveis não completamente desenvolvidos. Ou, por outro lado, considerar que o período crítico regista a sua “acrofase” nos primeiros anos de infância (a primeira infância), sendo seguido de declínios que se observam não a todos os níveis de Língua. Estes declínios poderão ser minimizados com a correcta intervenção pedagógica, considerando sempre o conhecimento do sujeito como uma área de potencial a desenvolver para avançar, assim, para estágio seguinte (Valdivieso, 2001), prevalecendo a optimização de capacidades que no período crítico têm oportunidade de serem devidamente desenvolvidas. A conhecida flexibilidade e sucesso cognitivo dos infantes não se encontram, afinal, em evidência, de acordo com o que outros autores advogam. Constatando a reduzida performance dos grupos etários mais baixos (7- 12 anos), quer do grupo de casos (alunos com experiência migratória), quer do grupo de controlo (nativos e monolíngues), poderemos sugerir que a questão do período sensível tal como aqui a abordámos, atribuindo-lhe acrofase com declínios dentro do período referido, também poderá ser aplicada no contexto da aprendizagem da língua materna. Assim, no início da alfabetização encontraremos possivelmente um declínio que se dissolve com a aprendizagem formal, aliás, o que coincide com o término da aquisição. Consideramos, assim, que o período de aquisição não poderá ser identificado necessariamente com o período sensível, pelo menos não se considerarmos os momentos de acrofase (nos primeiros anos de vida) e os declínios que se observam ao longo dos primeiros anos na escola (sensivelmente até ao início da puberdade). Aliás, a partir da análise da distribuição dos grupos etários de ambas as amostras, de acordo com o seu

desempenho nas diferentes tarefas, verificamos que os grupos de crianças dos dois grupos de amostra não se distinguem com frequência quanto ao desempenho. Há, assim, possivelmente, um período comum em que as crianças nativas/monolíngues e aprendentes de L2 (não bilíngues) se aproximam em termos de competências, o que tem implicações ao nível do ensino/aprendizagem.

Teste de julgamento de aliteração

Na tarefa de identificação de aliteração de tipo consonântica, é curioso verificar que são as crianças (grupo de controlo) que apresentam maior número de respostas com consoantes assinaladas (ver tabela n.º 104). Verificamos uma situação completamente distinta com os alunos migrantes (grupo experimental) na medida em que aí as crianças assinalam com mais frequência vogais em vez de consoantes, falhando, no entanto, na indicação destas como resposta alternativa. Este facto poderá estar relacionado com o que se constatou anteriormente relativamente à perspectiva de dificuldade/facilidade exibida pela componente vocálica, podendo ser sugerido que os sujeitos monolíngues, considerando a avaliação de desempenho na sua língua materna, revelam maior facilidade com a identificação de aliteração de base consonântica e não vocálica enquanto os aprendentes de L2 se resolvem melhor com a informação das vogais, o que julgamos como sendo mais positivo na medida em que a vogal encerra uma vasta unidade de informação face à palavra global e, por outro lado, são mais peculiares quanto ao processamento. Assim não estamos de acordo com Matsubara (s.d.) quando constata, no âmbito da aprendizagem de L2, que “L2 vowel perception is such a great concern for L2 learners” (p.20), pois acreditamos que essa condição deste modo estipulada não deve ser generalizada ao grupo das crianças aprendentes, com base nos resultados observados do nosso estudo. Reportamo-nos ainda a um estudo de Takata e Nábelek (1990) no qual se verificou que, de forma semelhante, mas evocando o contexto de alunos monolíngues, estes revelavam melhor performance na identificação de consoantes em relação aos alunos aprendentes de L2 (Japoneses aprendentes de Inglês como L2). Outro argumento que apontamos de forma mais válida relativamente à maior capacidade que parecem revelar as crianças aprendentes de L2 no que respeita à descodificação vocálica, prender-se-á com o facto da criança nativa já se encontrar acomodada no que respeita ao conhecimento de traços típicos do perfil consonântico, sobretudo os que determinam os vários pontos de

articulação de cada consoante. Notemos que, de acordo com o exposto anteriormente, a criança, à medida que experiencia na sua língua materna, evolui a sua percepção das básicas noções de operações que ocorrem no tracto vocal para efectivar a produção dos fones, para as especificações de obstrução e contrição (modos de articulação) e características dos pontos de articulação aquando da passagem do sopro fónico. Deste modo as consoantes, neste contexto de aliteração, passam a ser visivelmente mais familiares, podendo a vogal (e soantes, ver glossário) ser mais ‘menosprezada’ tendo em conta que os seus traços distintivos (facilmente percebidos na perspectiva dinâmica) se descobrem em número inferior quando comparados com o conjunto necessário para definir cada consoante (facilmente percebida na perspectiva estática).

Na discriminação de sons da fala temos de considerar uma importante consequência que reside no comprometimento da inteligibilidade do discurso que diminui (Bent & Bradlow, 2003; Weil, 2003) quando o sujeito está em situação de audição de mais do que uma língua (Van Wijngaarden, Steeneken & Houtgast, 2002). Essa inteligibilidade é maior quando o sujeito apenas compreende (discriminação auditiva) no âmbito de uma língua. Isto não significa que haja desvantagem cognitiva em aprender a descodificar em mais do que uma língua pois de facto a realidade é contrária, sendo que, no entanto, apenas nos estamos a referir à condição de eco/ruído que facilmente se instaura quando se verifica a coexistência de códigos distintos o que afecta a compreensão do discurso. No entanto é considerado que as crianças são as menos afectadas quanto à inteligibilidade de discurso (Hazan & Markham, 2004).

Teste de contagem de palavras

Na tarefa de contagem de palavras em duas sequências apresentadas na tarefa 10 do teste (ver anexo 6), o grupo de crianças apresenta mais resposta incorrecta (ver tabela n.º 109) o que possivelmente se relaciona com a formação do conceito de ‘palavra’ que ainda não foi interiorizada. Os grupos de adolescentes e adultos são bem sucedidos. Observámos igualmente que a contagem de palavras feita pelos sujeitos estudados se baseou profundamente em palavras com vários fonemas e não apenas com um fonema/grafema isolado como é o exemplo da conjunção coordenativa copulativa ‘e’. No discurso frásico as consoantes e as vogais apresentam-se como símbolos de diferentes informações, sendo que a consoante está intimamente relacionada (percepção) com a identificação da palavra, a

análise de partes do discurso (Bonatti, Pena, Nespor & Mehler, 2005) e a formação gramatical (Mehler et al., 2005); ao passo que a vogal pode ter sido frequentemente negligenciada por parte das crianças que ainda não desenvolveram as suas noções de consoantes, vogais e conjunto de consoantes e vogal, embora isso não perturbe verdadeiramente a sua discriminação - a questão do conhecimento vs consciência fonológica. É a identidade da vogal que mais se altera na percepção do locutor, sendo a consoante uma identidade com traços mais firmes e estáveis (Owren & Cardillo, 2006). O sentido das palavras é mais significativamente informado pelas consoantes. É controversa esta questão da informação que faculta a consoante e a vogal para a palavra na qual se encontrem, pois a vogal é um conjunto de propriedades acústicas e articulatórias que mais precocemente é adquirida (Johnson, 2000) pelo locutor e ouvinte (de alfabeto latino por exemplo, não no caso do alfabeto árabe), ao passo que a consoante recebe uma discriminação mais tardia mas que pode, portanto, conhecer um processo de estabilização. Note-se ainda que enquanto as consoantes podem ser vozeadas ou não, o traço de sonoridade é inerente a todas as vogais. Por outro lado, apesar da singularidade das estruturas (inseridas nos conhecidos princípios universais inerentes às línguas) definidoras da vogal, esta apresenta-se com maior susceptibilidade de mudança quanto à identidade fonológica quando em contexto (variantes livres e contextuais) que o proporcione. A alteração da própria ‘identidade’ da vogal e da consoante está de acordo com as alterações da discriminação e memória do ser humano, bem como de acordo com as condições em que se encontra para produzir e descodificar os sons (Johnson, 2000). Considerando o contexto da contagem de palavras nos enunciados apresentados no teste e, assim, oportunamente retomando a questão do conceito/noção de palavra, sendo que anteriormente fora comentado o seu perfil conceptual controverso, a palavra é vulgarmente admitida como uma unidade de sentido composta por fonemas com ordem estipulada. Segundo princípios que vêm na senda do estruturalismo, a palavra assume contornos muito mais específicos e deve ser considerada uma forma livre mínima de discurso. Basílio (2004) comenta “ (...) a palavra é a menor unidade do discurso. Ou seja a palavra é a menor unidade linguística de que facilmente temos consciência” (p. 4). Adoptamos o ponto de vista de Mattoso (1967 citado por Basílio, 2004) quando determina para ‘palavra’ a divisão concreta entre ‘vocábulo fonológico’ e ‘vocábulo mórfico ou formal’, sendo que a sua distinção é basicamente determinada pela oralidade (o fonológico- cadeia de sons

emitidos) e pela sua escrita (mórfico ou formal- segmento com significado específico). Tal como aparece no contexto da bateria de testes, o termo ‘palavra’ deverá ser entendido à luz do vocábulo mórfico, pois é solicitado ao sujeito que faça contagem das palavras que julga encontrar em duas determinadas frases com que se depara. Assim estamos no domínio da escrita, sendo que, tal como Mattoso (1967, citado por Basílio, 2004) reconhece, na língua escrita é o vocábulo mórfico ou formal que deve ser considerado, não o vocábulo fonológico. Deste modo o sujeito deveria considerar todas as palavras presentes nas frases (10.a. “A Joana comprou uma couve no mercado para fazer sopa de feijão.”; 10.b. “De cada vez que eu vou para a escola, tem de me acontecer sempre algo pelo caminho”) sendo que a noção de palavra (tomada como vocábulo formal) contempla formas livres e dependentes tais como artigos, preposições, conjunções e pronomes clíticos. A capacidade de estabelecer fronteiras entre as palavras dentro de um enunciado é preditora, com outros factores, da competência escrita, sendo que, segundo Correa e Dockrell (2007), “whether children whose texts contain unconventional word segmentations are characterised by different cognitive and linguistic profiles” (p. 816). Este tipo de afirmação enquanto premissa revela a relação interdependente da capacidade da linguagem e cognição geral (aqui tomando-os como dois eventos privados diferentes mas relacionados), sendo que neste caso específico o conceito de palavra e, assim, de fronteira entre palavras se prende com o conhecimento fonológico, morfológico e semântico. Este conhecimento global deverá ser entendido como uma “conectividade cognitiva funcional”, não apenas linguística, pois prende-se com as competências de visão, audição, memória. Além do que se referiu acerca do conceito de ‘palavra’, outro aspecto se impõe e que se relaciona com a mancha gráfica, especificamente os espaços em branco que constituem pausas no texto escrito. A segmentação não poderá ser exclusivamente regida pela noção de espaços vazios que separam as palavras escritas pois não é um princípio universal linguístico e, deste modo, os diferentes locutores aprendendo Português como L2 poderão ser bloqueados na revelação da sua competência literária por se confrontarem com uma escrita distinta, sendo que mesmo que o conhecimento da oralidade seja positivo não é suficiente para determinar a segmentação escrita pois os parâmetros são igualmente distintos. Em Português, a fronteira estabelecida entre as palavras escritas não é explicada (Correa & Dockrell) pelas competências visuo-espaciais ou mesmo pela memória de trabalho. Os traços suprasegmentais e identificação quanto à morfologia informam convenientemente a

contagem de palavras dentro de uma frase (Correa & Dockrell). Assim dois tipos de erros são possíveis e os quais verificamos na resolução da tarefa de contagem de palavras: hiposegmentação (consideração de palavras sem separação quando estas estão realmente separadas por um espaço) e hipersegmentação (segmentação de uma palavra em mais do que uma unidade, ou seja, critério determinado por haver espaços brancos entre uma palavra que tem adjunto um componente, que, na verdade, forma um conjunto que prescreve uma unidade, por exemplo “relaciona-se”). As hiposegmentações (Correa & Dockrell) são mais frequentes, sobretudo cometidas pelas crianças, locutoras de diferentes línguas maternas: “Children appear to have specific problems separating closed words, including prepositions, articles and conjunctions, from the nearest content word (noun, verb, or adjective)” (p. 817). O tipo de texto (género) que a criança escreve também influenciará a frequência e tipo de segmentação, sendo que os erros são mais visíveis no texto narrativo do que descritivo. Os erros de hiposegmentação e hipersegmentação estão correlacionados com os níveis fracos de leitura e consciência morfológica, contudo a hipersegmentação não se mantém além dos primeiros tempos de escolaridade, na medida em que é diluída com a experiência linguística. As hiposegmentações estão mais relacionadas com competência insatisfatória do ponto de vista da aquisição de consciência fonológica, presente no uso errado de letras, aquando do acto de escrita. Por outro lado a criança adquire uma sensibilidade morfológica e fonológica que a conduz na tarefa de segmentação e leitura, sendo que a componente semântica é um forte indicador pelo qual se rege. Nesta linha de ideias, Correa e Dockrell constataam:

It is harder for young children to conventionally segment function words in a sentence. Function words have mainly a grammatical meaning; as such children cannot use their semantic knowledge to help them to segment words, such as prepositions or clitics, from the nearest content word in a sentence. (p. 829)

Assim repare-se que os sujeitos monolingues (nativos) resolvem mais positivamente a contagem das palavras nas duas frases exibidas, sobretudo a primeira na medida em que se apresenta menos complexa (possivelmente por ser uma frase menos extensa e apresentar menos preposições, artigos, conjunções e ausência de clíticos), sendo

que o grupo de aprendentes de Português L2 apresenta mais dificuldades, com significância (ver tabela n.º 125). A noção conceptual, a consciência fonológica e morfológica, a aquisição de novo léxico apresentam-se em trabalho de reformulação e transferência por parte dos alunos aprendentes de L2, o que poderá gerar alguma confusão (não cognitiva propriamente, linguística especificamente) tendo em conta que a capacidade de segmentação não pode ser automaticamente transferida de um código para o outro, observando mais uma vez que não se trata de um princípio universal comum a todas as línguas. Trata-se sim de uma adequação e compreensão das relações de contingência entre os elementos que proporcionam comportamento verbal. Na perspectiva de Skinner (1978) a palavra “parece significar apenas um padrão léxico” (p. 36), sendo, de facto, uma unidade de comportamento “constituída por uma resposta de forma identificável” (p. 36) e com uma unidade funcional como operante verbal, mas sem o dinamismo deste último (tal como a relação existente entre repertório verbal e vocabulário, sendo este último associado a uma espécie de depósito que é activado pontualmente, ao contrário do primeiro).

Teste de consciência sintáctica

Nas tarefas de consciência sintáctica, apenas se verificaram diferenças ao nível geral dos dois grupos de amostra, sendo que o grupo de controlo evidenciou melhor consciência sintáctica (ver tabelas n.º 144 e 145) a partir da correcção de duas frases que se encontravam gramaticalmente desordenadas (ver anexo 2). Sendo um nível avançado da consciência de Língua, poderá ser justificado o resultado positivo verificado nos sujeitos nativos na medida em que estes já têm cumprido, na maioria, o processo de consciência fonológica (não contemplando as crianças com menos de sete anos de idade) que também se prende com o nível de consciência sintáctica. Aliás, o desenvolvimento de competência face à sintaxe da língua revela-se essencial para compreender as estruturas da Língua, o que influencia a aquisição de regras ortográficas (Rego & Buarque, 1997). Por outro lado os adultos em situação de aprendizagem de Língua Segunda revelam-se menos atentos aos detalhes sintácticos pois evidenciam mais lacunas neste nível de conhecimento. O desenvolvimento da consciência sintáctica, sobretudo da criança, tem sido investigado sobretudo ao nível da sensibilidade da criança face às incorrecções relacionadas com a ordenação de palavras na frase. O deficiente conhecimento vocabular atinge esta consciência tornando-a menos estruturada e, consequentemente, atinge também a leitura

(Correa, 2005). Contudo a criança não desenvolve completamente a noção da sintaxe enquanto não detiver as capacidades abstractas (de generalização) que são necessárias (Fisher, 2002) até porque o automatismo de processamento é mais frequente enquanto característica do infante, ainda não sujeito a mecanismos de controlo e inibição (subentendendo a relação equilibrada e aprendida entre mecanismos de controlo e automáticos que são compatíveis) que são muito comuns nas decisões sintácticas.

Comparação do desempenho das amostras: monolingues e aprendentes de Português Língua Segunda

Apesar de situações particulares (ver secção 4.4.3.) em que os sujeitos da amostra de controlo se destacam mais positivamente em relação aos casos (ordenação alfabética, identificação de pares mínimos, reconstrução fonémica, identificação de aliteração consonântica, identificação de rima e sílaba, contagem de palavras, identificação de léxico), obtivemos o ponto de corte que informa o grupo dos casos com uma posição mais favorável em relação ao grupo de controlo, embora essa diferença não seja significativa (médias próximas, tabela n.º 153). As diferenças assimétricas dos sujeitos podem não ser suficientes para que as médias da medida compósita sigam o mesmo sentido. Nas diversas subescalas (os testes) verificámos que há maior percentagem de sujeitos nativos nos níveis de melhor desempenho. Contudo, relativamente ao somatório dos subtestes (medida compósita) verifica-se que são os não nativos (os aprendentes de L2) a terem uma média superior no desempenho geral. Esta contradição pode ser devido ao facto de, nas escalas, termos testado a distribuição dos sujeitos nos dois grupos pelos vários níveis dos testes, ao passo que a medida compósita é um somatório de desempenhos. Por outro lado, em muitas tabelas de contingência a assimetria da distribuição é fraca.

Assim, após a avaliação das notas globais para cada sujeito, a dedução do ponto de corte da bateria de testes (sem consideração do teste de audição dicótica) revela que os sujeitos da amostra de controlo se situam em níveis mais inferiores de desempenho, o que entra em conflito com uma das conclusões do relatório de PISA de 2006 (Comissão das Comunidades Europeias, 2008) em relação à reflexão das competências literárias científicas dos alunos de 15 anos de idade, procurando justificar as médias negativas de Portugal face à OCDE, “Mas também existem disparidades dentro do país. Uma delas reflecte-se na diferença de resultados entre alunos nativos e de origem imigrante (seis por

cento), em particular os de primeira geração (...).” (Leiria, 2007), que são os que se apresentam nesse relatório com as médias mais negativas face aos nativos e face aos imigrantes de segunda geração. Na verdade, o nosso estudo realizado numa região do centro do país comprova exactamente outra realidade, desprestigiando as competências dos sujeitos nativos face aos pares imigrantes, não confirmando a hipótese 3 do estudo. Por outro lado, o objecto da nossa avaliação é mais específico e não apenas se dirige a competências literácitas, no sentido conceptual que lhes são genericamente conferidas (perceber e ajuizar sobre textos ouvidos e escritos de forma a participar activamente na sociedade).

A nota global do teste não integra o resultado para o teste de audição dicótica, sendo que neste contexto o grupo nativo apresenta médias mais elevadas na identificação de ambos os inputs (ver tabela 153). O teste de audição dicótica não será considerado na aplicação futura do teste em âmbito escolar (não é contabilizado na classificação automática do teste), apesar de permanecer no corpus do teste electrónico e poder ser resolvido se o aluno o desejar. Quando considerámos diferentes percentis como ponto de corte, entendemos que as classificações menores eram atribuídas aos controlos, ao passo que as notas mais elevadas eram obtidas pelos sujeitos da amostra dos casos (ver tabelas n.º 154-157). A classificação mínima positiva no teste situa-se entre os percentis 25 e 50 por apresentarem valores entre 21 (abaixo do valor padrão 24,2) e 26 pontos (acima desse parâmetro), sendo que o máximo é 46 pontos. Quanto à avaliação de desempenho (pontos de corte analisados exclusivamente em função de percentis) em contexto de audição dicótica, no que respeita especificamente à “Identificação OD” (ouvido direito), a amostra de controlo evidencia mais frequência de registo, por exemplo 50% ou menos registam dois segmentos (ver tabelas n.º 158 e 159). Na avaliação do ponto de corte, sem a perspectiva dos percentis, constatámos que para “Identificação OE” o ponto de corte é 1,3, ao passo que para “Identificação OD” o ponto de corte é 1,5, portanto é o grupo de controlo que apresenta classificações mais positivas porque mais próximas e acima dos padrões calculados para os dois tipos de identificações. Nas análises de distribuição (ver tabela n.º 123) verificamos que apenas há diferenças significativas entre os grupos de amostra no caso de “Identificação OD”, indiciando melhor discriminação auditiva por parte de sujeitos nativos (controlo). Neste caso poderemos aludir ao recurso mais eficiente de vias de reconhecimento directamente relacionadas com áreas do hemisfério esquerdo,

considerado dominante para a linguagem. Apesar de Omoda et al. (2006) concluírem, numa investigação com recurso a um teste de escuta dicótica (mas especificamente o teste dicótico de dissílabos alternados – SSW em Português), que “a experiência auditiva fornecida pelo bilinguismo (idioma japonês e português brasileiro) facilitou o desempenho no SSW” (p. 1), consideramos que os sujeitos aprendentes de L2 podem deparar-se com maior dificuldade de activação e decisão lexical face à estimulação dicótica, dado que a situação de estímulo acrescenta mais dificuldade (mais distratores porque se apresenta uma situação dicótica: inteligibilidade do discurso) à descodificação que já é “penalizada” inicialmente pelo desconhecimento ou menos conhecimento de léxico de um código estrangeiro. Relativamente às sequências apresentadas ao ouvido esquerdo, não houve diferenças significativas a registar entre as amostras, embora, como anteriormente referido, o grupo de controlo apresente uma média mais elevada.

Por outro lado, quando analisámos as notas totais e pontos de corte, considerando a diferenciação dos participantes por classe etária, constatámos (ver tabelas 30-32, Anexo 8) que as médias e o ponto de corte variaram, sendo que o grupo mais velho (18-30 anos de idade) apresenta o ponto de corte mais elevado, mas simultaneamente é o único grupo etário em que se verifica a superioridade da amostra de controlo. Os sujeitos nativos apenas se destacam positivamente quando se trata apenas dos sujeitos adultos. As crianças e adolescentes aprendentes de L2 encontram-se mais favorecidos em relação aos sujeitos nativos. Nesta específica análise, os pressupostos da teoria do período crítico (secção 4.2.3.) emergem, evidenciando as crianças, no contexto comparativo em causa, com maior capacidade de responder positivamente face a situações linguísticas como as geradas pelo teste aplicado. Por outro lado, os sujeitos adultos (de ambas as amostras) são os que exibem maiores médias em relação aos outros grupos etários, distinção de desempenho que vem sendo frequentemente observada e comentada neste estudo. Avaliámos ainda os níveis de corte de acordo com outro parâmetro pertinente para a categorização das notas finais de desempenho: ano escolar em que o sujeito se encontra. Verificámos que o ponto de corte é mais elevado no caso dos sujeitos do Ensino Superior (ver tabelas 44-48, Anexo 8), correspondendo ao grupo dos sujeitos mais velhos que, igualmente, apresenta o maior ponto de corte. Esta diferenciação dos pontos de corte deverá ser seriamente tida em conta na avaliação do desempenho, com aplicação futura do teste, sendo que as classificações de

alunos com diferentes idades e em diferentes níveis escolares deverão ser consideradas à luz destes parâmetros (indicação presente no manual do teste).

Tempo de resposta e desempenho diferenciado

Observamos no desempenho do grupo dos casos a associação de maior tempo de resposta a resoluções positivas, ao passo que o grupo de controlo resolve mais celeremente, e simultaneamente, com sucesso, em alguns testes (ver figura n.º 19), o que confirma a hipótese 5. Os primeiros investem claramente mais tempo (Weil, 2003) o que se prende com um factor: inteligibilidade do discurso, já várias vezes referido. Os mesmos itens, em linguagem verbal, podem ser processados distintamente, envolvendo tempo de resposta (Weil) cuja extensão é condicionada por condições como o caso das diferenças ortográficas. Por outro lado o tipo de via (lexical ou fonológica; ou dupla via, ver Gillon, 2004) que o sujeito activa (não conscientemente) quando se encontra na demanda de processamento de sons isolados e/ou de palavras integrais, constitui por si só uma fonte de justificação de maior ou menor tempo investido, o que varia também de acordo com o objecto de processamento, no seguinte sentido crescente de maior tempo de resposta: grafemas simples, grupos consonantais e dígrafos (Capovilla, Capovilla & Macedo, 2001). Naturalmente que o conhecimento avantajado de vocabulário revela a rota lexical com maior supremacia face à rota fonológica no processamento da mensagem verbal, o que depois se repercute no menor tempo de processamento e, assim, menor tempo de resposta. A activação e selecção de via de reconhecimento são operações distintas sendo que a primeira se encontra ao nível neurológico (operação mental básica) e a segunda ao nível psicológico (decisão do sujeito), contudo ambas dependem da percepção do indivíduo daí que crianças com cerca de oito anos de idade apresentem “ mais dificuldade em relação às demais idades” (Tonelotto et. al, p. 11). Acrescenta-se ao conhecimento do léxico, a especificidade das propriedades das palavras, na medida em que afecta o “tempo de recuperação e produção destas informações” (Stivanin, 2008). O tipo de fonemas e grafemas é crucial na decisão de descodificação sendo que é natural que, por exemplo, perante testes em que prevaleçam como estímulos as pseudopalavras (atente-se no caso do teste de audição dicótica), o tempo de resposta se revele maior do que em testes cujo estímulo exibido é léxico normativo. A questão do tempo de resposta evoca necessariamente uma propriedade do processamento de mensagem verbal: automatismo,

associado frequentemente com o ritmo de descodificação e codificação (rever abordagem do conceito de “automatismo” na secção 2.2. e ainda referência na secção 4.2.3.).

Além das análises já abordadas anteriormente, é notório maior erro cometido por parte dos alunos não nativos no teste de julgamento de rima (ver tabela n.º 120), contudo a identificação da aliteração com base em vogal é menos indicada pelos alunos nativos (considerando com menos de 12 anos de idade) do que pelos alunos aprendentes de L2. A consoante é fortemente mais indicada pelos alunos monolingues na identificação de aliteração, sendo que a indicação privilegiada da consoante relacionar-se-á provavelmente com o facto das propriedades dos segmentos consonânticos se identificarem mais facilmente, na representação mental do locutor/ouvinte, com o discurso escrito e falado, em detrimento das vogais (ver Seidl & Johnson, 2008; e Nazzi, Dilley, Jusczyk, Shattuck-Hufnagel & Jusczyk, 2005). Acrescente-se ainda, tal como anteriormente sugerido, o facto da construção da percepção da consoante ser mais estável e rígida ao passo que a representação mental da vogal está mais sujeita a evolução com a experiência fonética.

Por outro lado, seria de esperar dos sujeitos monolingues vantagem face aos aprendentes de L2 devido ao facto de já dominarem o nível do fonema e não só de sílaba, sendo que os aprendentes de L2 exibem melhor performance, por exemplo, ao nível da segmentação silábica (Bruck & Genesee, 1995). Este tipo de competência (nível silábico) é preditora da iniciação à leitura (Bowey, 2002), contudo a consciência fonémica é que possibilita a evolução na compreensão da palavra escrita/lida. Daqui será importante entender que esse tipo de aprendentes necessita de compensar lacks no seu percurso de desenvolvimento de linguagem, pelo que a transferência de competência fonémica terá de ser activada para evoluir desde a silábica, com sucesso na etapa intermédia. Reiteramos ainda o facto de poder haver inversão na ordem de aprendizagem dos níveis de língua que, uma vez completos, determinam a consciência fonológica do indivíduo. A cristalização das estruturas, porque inseridas numa ‘construção’ de sistema (a hipótese de sistema de conectividade funcional) que foi iniciada na aquisição de língua materna, determina perturbações na ordem de aprendizagem de sílaba, onset/rime, reconstrução fonémica, segmentação fonémica e manipulação fonémica, considerando esta sequência como a regular.

Analisando o desempenho na perspectiva de género (amostra de controlo), verificamos que o sexo feminino se evidencia muito positivamente em relação ao grupo

masculino em tarefas como a de “Identificação de pares mínimos”, “ Identificação de aliteração consonântica”, “Identificação de onset” e “Contagem de palavras” (ver tabelas n.º 112 -114). Relativamente ao grupo de amostra dos casos, verificamos que a situação é contrária, em alguns desses testes, na medida em que os sujeitos do sexo masculino apresentavam melhor performance. Logo sugeriremos níveis distintos em que a competência das duas amostras, na análise de género, se revela. Este tipo de inferência poderá correlacionar-se com os resultados obtidos com a aplicação de outro teste, a que nos reportamos no Estudo I, dado que é o sexo feminino que maior motivação, atitude positiva, baixa ansiedade e melhor proficiência revela. Há assim uma linha de factores relacionados que concorrem para o sucesso na tarefa linguística.

A análise do ponto de corte do teste electrónico permite-nos discriminar duas categorias relativamente ao desempenho dos participantes em contexto de avaliação em Língua Segunda: os participantes com pontuações abaixo de 24,2 (ponto de corte, ver tabela n.º 153) apresentam um desempenho negativo e os que exibem nota total acima desse valor, enquanto padrão mínimo classificatório, apresentam-se com desempenho positivo. Note-se que os pontos de corte são ligeiramente inferiores no que respeita à mensuração com sujeitos nativos, pelo que os níveis que aqui definimos seguem sobretudo os percentis observados para a amostra dos casos (ver tabelas 156 e 157). Assim adoptamos como níveis e pontos de corte para uma avaliação de tipo diagnóstico: percentil <25 desempenho negativo (nível 0); percentil ≥ 25 até 45 corresponde a desempenho positivo (mínimo) mas não significativo (nível 1); percentil ≥ 45 até 75 corresponde a um desempenho positivo (nível 2); percentil ≥ 75 até 95 desempenho bastante positivo (nível 3); ≥ 95 desempenho altamente positivo (nível 4). Os resultados para cada teste, após uma classificação do tipo enunciado, deverão ser analisados minuciosamente para se identificarem as lacunas de desempenho em níveis de discriminação fonémica, silábica ou intrassilábica, assim como reflectindo sobre indícios de desconhecimento de noções como a de “palavra” e “som” em Língua; e ainda outro tipo de problemas que se prendam com a capacidade de discriminar do ponto de vista auditivo, visual e/ou mnemónico. Neste último caso, a bateria de testes apenas poderá esboçar pistas mínimas de distúrbio, não as identifica a esse nível cognitivo. O objectivo é a avaliação do conhecimento em Língua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o perfil de desempenho dos sujeitos nativos e dos aprendentes de Português L2 (e supondo outras línguas que não o Português), pretendemos sugerir uma forma de revisão de hipóteses teóricas prévias (período sensível, neurobiologia, e princípios universais, Linguística Generativa) que acrescente entendimento relativamente à diferenciação de percursos e estratégias adoptadas no seio da aprendizagem de linguagem, que não se aplica, contudo, na aquisição de linguagem. Constatamos que a hipótese de período crítico ou sensível (Lenneberg, 1967) justifica-se apenas no contexto da aquisição de linguagem, assim como também os princípios da Gramática Universal são exclusivamente aplicáveis nesse mesmo contexto (aquisição). Então, por outro lado, podemos abordar nova “hipótese” que tem lugar fundamentalmente no contexto da aprendizagem (não aquisição), sobretudo contemplando a consciência fonológica – a arquitectura cognitiva do sistema linguístico mental. Este sistema, não só linguístico, mas também cognitivo, baseado na ideia de existência de *conectividade funcional* (sistema de operações codificadas e relacionadas que são activadas em simultâneo – o comportamento como conjunto de relações com função sobre o meio em que há acção e influência), é inerente ao comportamento humano e que reclamamos no domínio específico da faculdade da linguagem humana (Faria, s.d.), com ênfase no processo de aprendizagem de nova língua em que mais conexões (considerando o potencial de diversas capacidades cognitivas, e não apenas um único mecanismo ou apenas a demanda crucial de regras linguísticas) se activam, maior poder de transferência e interferência se verifica, e em que a consciência fonológica é um processo em fase não natural de desenvolvimento, dependendo dessa ideia renovada de sistema. Assim, para adequar e completar a análise generativista (para a manter cientificamente em vigor, e prevalecendo a multidisciplinaridade) no que respeita à aprendizagem, não só aquisição de linguagem, propomos a revisão dos seus princípios num âmbito mais cognitivo do que linguístico, acrescentando, portanto, o pressuposto de *conectividade funcional* (ao dispositivo de aquisição - LAD) pois é o que garante a manutenção, estabilização de estruturas de ligação e, por isso, equilíbrio dos conhecimentos adquiridos, primeiramente (na aquisição de língua materna) por aquele mecanismo de cariz biológico. Não basta analisar as formas de base (Chomsky, 1975) e as transformações de símbolos nas estruturas profundas dos enunciados, mas compreender que para a categorização de sintagmas e paradigmas

(Chomsky) estão envolvidas as estruturas mentais (sistema cognitivo, ao invés do sistema meramente linguístico) em perspectiva de conexão de várias acções que dependem da mente (não só de um mecanismo) e do meio. Ainda, para essa categorização linguística, deve ser revista a ênfase que a teoria emprestou à sintaxe (objecto de discussão que não é novo) como monitor das estruturas de superfície, na medida em que os níveis fonológico e fonético (no nível de estrutura de superfície, segundo a teoria generativa) são seriamente comprometidos no âmbito de nova aprendizagem verbal (o fenómeno da fossilização), portanto não devendo ser menosprezados na análise dos enunciados produzidos pelos sujeitos.

Deste modo, quando pensamos estar a avaliar apenas consciência fonológica (algo que efectivamente não se avalia satisfatoriamente, apenas se captam indícios intuitivos dessa consicência), de facto estamos a considerar as capacidades operacionais da visão, audição, memória, entre outros aspectos da cognição, que concorrem no processamento da mensagem linguística formando uma conectividade que então é sobretudo cognitiva e não tanto linguística (associando ainda assim essa conectividade a princípios teóricos do processo de aquisição de linguagem segundo a teoria da Gramática Generativa: ordem de aquisição, tipo de input, qualidade do código, a influência da idade). Assim desenvolve-se uma rede que permite a aprendizagem que, por sua vez, se espoleta a partir da criatividade e poder de generalização, assegurando o desenvolvimento de comportamentos que se vão padronizando e, assim, tornando mais sólida essa arquitectura. Deste modo as contingências tornam-se “aprendidas” e é possível prever os resultados. Esse sistema linguístico mental é construído desde o tempo de aquisição contudo os seus efeitos são verificáveis no tempo de aprendizagem (rever distinção “aquisição” e “aprendizagem”, secção 2.2.). Efectivamente, a noção do sistema fonológico que os aprendentes mais novos revelam identifica-se com um tipo de consciência que tem a sua melhor designação com o termo “awareness” (ver secção 4.2.4.). Esta evolui, considerando percurso normativo, para consciousness, completando as estruturas de um sistema mental construído de acordo com os diferentes níveis de Língua e condicionado pelo tipo de input recebido. Todos os componentes são adquiridos, pressupostamente, numa determinada ordem que, perante uma aprendizagem de L2, poderá não ser totalmente recuperada. Essa ordem é mais possível no contexto do período crítico ou sensível, verificando-se comuns bases neuronais que são activadas quer em contexto de L1, quer em contexto de L2, princípio fortemente

defendido de acordo com o modelo de processamento de Ullman (ver Ullman, 2004). Contudo, fora desse período crítico, a consciência fonológica de um adulto numa determinada língua materna não é automaticamente transferida para a nova língua em aprendizagem daí que se verificam bloqueios na leitura do novo código. A própria activação de específicas áreas cerebrais envolvidas no processamento de linguagem difere no contexto de língua materna ou segunda, sendo que “as duas línguas parecem utilizar estruturas separadas em fases finais de processamento.” (Faria, s.d., p. 20). Aliás, a activação das áreas do córtex estão, em fase inicial de processamento, mais associadas à primeira língua (Faria, s.d.) e não à segunda, mesmo quando o input é da segunda. As estruturas convencionais da consciência fonológica que se relacionam com os processos/etapas de sua aquisição estão subjacentes, contudo, não significa que sejam respeitadas necessariamente na ordem em que foram concretizadas na língua materna. Acerca deste facto comentámos anteriormente que as etapas básicas de alfabetização num código (logográfico, alfabético e ortográfico) poderão ser sobrepostas no contexto de aprendizagem de nova língua e a tentativa da sua simultaneidade gera provavelmente conflito (ou não, rentabilizando tempo e investimento), sendo que o sujeito não conhece primazia dos níveis e concorre ao mesmo tempo na tentativa de decodificar imagens, sons, letras e regras fonológicas e ortográficas. Por outro lado, as pistas de aprendizagem verbal e de decodificação também variam entre monolingues, aprendentes de Língua Segunda e bilingues, o que sugere que não há um percurso taxativo (Fennell et al., 2007; Zimmer, s.d.), e há necessidade de rever determinados parâmetros teóricos relativamente aos universais linguísticos (Iverson, Kuhl, Akahane-Yamada, Diesch, Tohkura, Kettermann & Siebert, 2003, “First, it now seems that the initial perceptual abilities of infants reflect auditory processing, not innate linguistic structures; (...) adults maintain the ability to distinguish some non-native phonemes to which they have had little exposure (...)”, p. 2)) e à sua ligação com o período crítico ou sensível (“The few studies that have examined bilingual infants’ speech perception abilities have revealed striking differences from the pattern seen in monolinguals (...). In the case of vowel perception, bilingual infants appear to temporarily collapse some native-language distinctions.” (p. 3)). Deste modo, não constitui principal interesse que a organização dos testes se pautar pela evolução dos níveis como tipicamente a conhecemos em contexto de desenvolvimento de linguagem materna: silábico, intrassilábico e fonémico; assim como não se resume a esse princípio linguístico,

na medida em que se apresentam testes que não só incidem sobre a questão da rima, sílaba ou fonema inicial, medial ou final, mas também procuram avaliar a competência do sujeito ao nível da sintaxe, da leitura, da escrita, da identificação de léxico e de características articulatórias dos sons. Por tudo isto consideramos que a bateria de testes em causa se revela mais exequível para os sujeitos com experiência migratória e na fase de aprendizagem de Português Língua Segunda.

No seio da indefinição dos níveis a adquirir e das competências a desenvolver, em perspectiva mais sincrónica (no sentido de simultaneidade) que diacrónica (num sentido mais organizado e mais moroso de aquisição de níveis e categorias), o aspecto fonológico parece ser o mais comprometido, resultante do “digladiar cognitivo” de prioridades no processamento. Poderemos falar em fossilização de estruturas sobretudo ao nível fonológico, bem como de estabilização que esse sistema (arquitectura) mental pode adoptar tornando-o, ao longo do tempo e de acordo com a experiência na linguagem materna, menos flexível para incorporar novos conhecimentos. A teoria do magnete (Kuhl, 1991) terá mais enquadramento quando aplicada, portanto, no contexto de aquisição de língua materna, sendo que o nível de aprendizagem da fonética está favorecida, sendo mais promissor que a criança seja mais facilmente atraída pelos sons que partilham características dos que lhe são familiares. Considerando a teoria da arquitectura mental e a fossilização das suas estruturas previamente construídas, a criatividade poderá ser proeminente à imitação e ‘magnetismo’ fonético, pois haverá maior capacidade para formular com criatividade no domínio da fonética e fonologia, podendo isso significar adulteração das propriedades dos elementos (daí a questão do sotaque evidentemente mais presente nos adultos em que a capacidade da imitação já não é eficaz por si só). Esta questão da consciência fonológica e, numa perspectiva geral, da consciência da faculdade linguística é importante na medida em que o discurso passa a ser cada vez mais interiorizado e conscientizado (começa aos 4/5 anos), logo a linguagem (veiculada por que língua for) passa a controlar e a organizar comportamentos (Luria Nebraska, citado por Ausubel et al., 1968). De forma geral, o comportamento humano está circunscrito por estruturas basilares que organizam as acções do indivíduo e automatizam algumas ao longo da vida, sendo que a linguagem apresenta, portanto, um contributo de extrema importância para a determinação do comportamento geral humano, sendo, ainda, sua principal expressão. Também, transpondo para o domínio particular do comportamento verbal, as

estratégias e vias de recurso para o processamento e descodificação de discurso consolidam podendo, assim, ‘fossilizar’ (ver secção 2.2.) sendo que se explicará porque ocorrem erros nas operações de transferência de conhecimentos e estratégias entre os códigos. No caso do aprendente mais novo esta ‘arquitectura’ não estará certamente ainda estabilizada pois está em processo de ‘construção’. Contudo, a partir do nosso estudo, verificamos que não é o factor fossilização que está a bloquear o desempenho positivo e competência linguística, na medida em que aquela (fossilização/estabilização), juntamente com o automatismo de funções, se observará, provavelmente, nos sujeitos mais velhos. Estes são os que se manifestam de forma mais positiva considerando uma perspectiva geral. Aliás, num estudo de Bialystok, Klein, Craik e Viswanathan (2004), os sujeitos mais velhos apresentam-se como os que mais beneficiam da “bilingual advantage” (p. 1), sobretudo no que respeita ao facto de “the constant management of 2 competing languages enhances executive functions” (p. 1). No entanto, a fossilização de estruturas é visível na efectivação de um percurso distinto, não inverso, que parece observar-se nos níveis de aquisição que são processados em ordem distinta da ordem esperada na aquisição de linguagem materna. A questão da diferenciação dos níveis não se prende necessariamente com a diferenciação das bases neuronais (Ullman, 2004).

Essa alteração da ordem canónica de aquisição de linguagem, conforme vivenciada normativamente no seio da infância, não encontra explicação exclusiva nas próprias alterações biológicas e cognitivas do sujeito, mas também psicológicas e afectivas. Assim, o significado dos resultados dos dois estudos desta 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.

Assim, de forma conclusiva, atente-se, portanto, no perfil que grupos de locutores, de nacionalidades, de género e idade 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 em ambos os estudos os sujeitos mais novos evidenciam uma posição comprometedora quanto ao desempenho e mesmo quanto a aspectos motivacionais e psicológicos (valores não explicitamente

positivos). Poderemos concluir uma relação preditora (motivação e competência) da predisposição para a aquisição de uma nova língua e, conseqüentemente, de novo código cultural. Este tipo de inferência tornou-se princípio teórico conhecido neste tipo de investigações, contudo neste estudo verificamos que a sua aplicabilidade é diferente na medida em que normalmente se considera que o factor idade influencia no perfil motivacional e de desempenho, favorecendo os aprendentes mais jovens, na perspectiva biológica (o período crítico para a aquisição de linguagem) e afectiva (optimismo e interesse face a novas aprendizagens). Neste contexto são precisamente os sujeitos mais novos que revelam índices de motivação, atitudes, ansiedade e desempenho que contribuem para uma posição desfavorável dos mesmos. Além deste tipo de resultados sugerir a revisão de determinadas premissas científicas, como as anteriormente enunciadas a propósito dos aspectos biológico e afectivo, a implicação educativa torna-se urgente pois delineia-se assim um possível quadro de dificuldades de aprendizagem, muito específicas.

Atendendo ao tipo de locutores, os multilingues (assumem que dominam mais do que uma língua) apresentam-se, no estudo II, com uma performance positiva ao longo da resolução dos testes, contudo no contexto do estudo I, os mesmos locutores apresentam uma motivação geral não muito elevada mas medianamente positiva. Por outro lado também não evidenciam índices comprometedores de ansiedade. O domínio de mais do que uma língua prepara os sujeitos para uma positiva disposição para a aprendizagem de novas línguas, o que prediz provavelmente um comportamento ausente de ansiedade, com motivação e atitudes positivas face à nova aprendizagem, traduzindo-se num empenho que se revela eficaz. Contudo o aspecto motivacional parece não ser preditor forte para a aprendizagem em causa, na medida em que este tipo de locutores exhibe uma atitude diferente face ao contexto de novas aquisições decorrente de uma experiência que se acredita vantajosa: o conhecimento de mais do que um código. O aspecto prático que provavelmente estes locutores evidenciam surte efeito directamente no seu desempenho e não na sua auto-avaliação face a motivação e atitudes. Por sua vez, o grupo de locutores de línguas eslavas revela um desempenho menos positivo nos testes da bateria (estudo II) comparativamente aos seus pares, mas apresenta-se, no entanto, mediano ao nível da motivação e atitudes (estudo I), e ainda, evidencia uma auto-avaliação em “Proficiência” elevada, a par do grupo asiático. Este (locutores de línguas de natureza eslava) é o grupo que se revela com um quadro mais “dissonante” ao nível da equação que subjaz ao modelo

clássico socioeducacional de Gardner e que relembramos: motivação positiva, atitudes favoráveis, ansiedade reduzida ou ausente e performance bem sucedida. Este tipo de locutores, como anteriormente se referiu, evidencia uma ortografia e fonologia distintas do código alvo (Português) e que constituem factor de interferência na compreensão da mensagem em L2, logo, compromete o seu desempenho neste contexto específico de avaliação.

Notamos que, considerando o género como critério, o grupo feminino se destaca mais positivamente nos resultados apurados no estudo I do que no estudo II. O sexo feminino evidencia motivação mais integrativa, atitudes mais positivas no contexto de L2, menos ansiedade e desempenho positivo no momento de resolução dos testes aplicados. Contudo esse desempenho não difere significativamente do grupo masculino, sendo que mesmo este último supera o outro no teste de julgamento de rima (teste 7 b)). No contexto da amostra de sujeitos nativos, essas diferenças de desempenho entre os géneros são mais evidentes pois são vários os testes em que se evidenciam. A similaridade de desempenho entre os grupos de género indicia (a julgar pelos resultados observados mas não expostos na descrição de dados por não evidenciarem diferenças estatisticamente significativas) a performance comprometedora do grupo feminino na medida em que comete mais ou menos o mesmo número de erros do grupo masculino em cada teste, exceptuando o teste de identificação de aliteração, de contagem de palavras e de consciência sintáctica, em que têm igual e positivo desempenho. O contributo de estudos anteriormente referidos em relação à supremacia do sexo feminino face à discriminação em Língua é aqui contrariado. De acordo com Burman et al. (2008), num estudo com sujeitos crianças e adolescentes (9-15 anos) nativos, os sujeitos do sexo feminino utilizam um tipo de processamento em linguagem (“brain behaviour correlation”, p. 10) que se relaciona substancialmente com um nível mais abstracto de execução, independentemente da forma e especificidade do input,

girls’ linguistic judgments depended on information available to the language network regardless of the modality of word presentation (...) Girls make language judgments based on linguistic content by accessing a common language network regardless of the sensory input, whereas boys rely on a modality-specific network.” (p.10),

ao passo que o sexo masculino se “limita”, na actividade (áreas cerebrais activadas) de processamento, ao modo como os estímulos (palavras, textos) se apresentam, primando pelo aspecto sensorial,

Among boys, brain areas required for accurate performance of a language task depended on the modality of the presented words; accurate responses to visually presented words utilized visual association cortex and posterior parietal regions, whereas accurate response to auditory word forms utilized areas involved in auditory and phonological processing. (p.12)

Este tipo de diferenças está relacionado com as diferentes áreas cerebrais que os dois sexos activam na actividade de descodificação, sendo que o sexo feminino parece desenvolver (Burman et al.) melhores recursos na tarefa de descodificação e codificação na medida em que as áreas cerebrais que activa estão mais directamente relacionadas com as necessidades de processamento em linguagem, acrescentando o facto de se observar activação bilateral nos sujeitos do sexo feminino e não propriamente nos sujeitos do sexo masculino (não adultos). Por outro lado, o tipo de testes aplicados pode influenciar a performance e os resultados na medida em que se podem adequar mais ou menos ao tipo de recursos utilizados por um ou outro género, de acordo com as exigências de processamento que estão implicadas em cada teste (Burman et al.). Assim, constatamos que o nosso teste apresenta predominantemente os estímulos (conjuntos aleatórios de sons/letras, palavras ou textos) que apelam ao processamento auditivo e, depois visual, não favorecendo um tipo de processamento que seja independente dessa “limitação sensorial” que é “condição”, a julgar por Burman et al., para a performance do aprendente do sexo masculino. Este tipo de condição provável pode justificar o comportamento do género feminino da amostra dos casos, contudo não explicando a superioridade do mesmo género no contexto da amostra de controlo. Efectivamente, a variável diferenciadora é o tipo de código em que os sujeitos operam (língua materna ou estrangeira), sendo que o factor género passa a assumir maior presença no contexto nativo. No entanto, as diferenças de género no processamento de linguagem podem assumir diferentes proporções com o avanço da idade, até porque, como já anteriormente comentado, há ritmos de maturação distintos ao nível cerebral entre os géneros, e uma vez estando as estruturas “equivalentes” as funções também se

transformam (relembrar a abordagem das diferenças da lateralização nos dois sexos, de acordo com a idade e de acordo com a intervenção materna nos primeiros tempos de vida).

O estilo de apresentação dos estímulos neste teste poderá influenciar ainda de forma mais geral os sujeitos, não só atendendo ao factor de género (Johnson, 1992). O facto da informação se apresentar escrita ou em suporte auditivo pode constituir factor mais ou menos favorável na avaliação desejada. Segundo Johnson, há correlação negativa entre a data de chegada dos sujeitos (aprendentes de Inglês como Língua Segunda) e o seu desempenho na versão escrita do teste que havia sido apresentado também com material auditivo, ambos aplicados na mesma amostra. Contudo consideramos que existe determinado tipo de testes que deve ser controlado com suporte de som e não apenas escrito, na medida em que a análise fonética é, por exemplo, mais bem conseguida. E, ainda, Johnson referia-se a um estudo exclusivo de avaliação da competência gramatical, onde o teste auditivo apresentaria mais distractores (possivelmente a referir-se aos componentes prosódicos, por exemplo) para essa avaliação, erradicados na versão escrita.

Ao analisarmos os resultados obtidos para os estilos de aprendizagem, no contexto da fase II do estudo I, confirmamos a relação de preferências sensoriais com a aprendizagem específica de línguas (Figueiredo & Silva, 2009b). Quando comparámos as amostras avaliadas, os estilos de aprendizagem cinestésico e auditivo evidenciaram-se no contexto de aprendizagem de uma nova língua, sendo que o estilo visual não diferenciou significativamente as amostras (nativos e imigrantes) do estudo. Por outro lado, apesar dos estilos cinestésico e auditivo serem preferência mais associada aos grupos mais jovens, o factor idade não se revelou variável francamente influenciadora no contexto da amostra dos aprendentes de L2, o que sugere que as preferências sensoriais acima referidas podem ser partilhadas pelos diferentes grupos etários (embora se verifique que os sujeitos mais novos, até aos doze anos de idade, manifestem maior apreço por um estilo cinestésico), sendo que outros factores como a língua materna e/ou nacionalidade constituem variáveis determinantes. O facto do estilo visual ser maioritariamente uma preferência que não distingue as amostras, pode ser encarado como o estilo mais estabilizado e que não varia muito em situações diferentes de aprendizagem verbal. Ainda, note-se que este foi o único estilo com o qual o factor “ansiedade” não registou correlação positiva. Por outro lado, o destaque observado nas preferências dos grupos não significa que os estilos cinestésico e auditivo sejam as preferências mais frutíferas para a nova aprendizagem linguística, apenas

pode estar a denunciar a permeabilidade e indefinição de estratégias (gerando alguma desadequação provavelmente) dos estilos referidos, em contexto específico de aprendizagem de L2. Quanto ao género, o panorama é distinto, o estilo visual sobressai, pois o grupo masculino declara mais veementemente a preferência pelo estilo visual, em relação ao grupo feminino. Este último revela mais tendência para o estilo cinestésico. Efectivamente, os dois grupos de género não se destacam quanto ao desempenho, sendo que, como anteriormente concluído, ambos os grupos evidenciam um desempenho positivo (estudo II), mas sem diferenças. Seria de esperar que o sexo feminino se destacasse. Já no contexto da amostra de controlo (nativos) essa preferência pelo estilo visual não é exclusiva do género masculino, na medida em que ambos os sexos apresentam valores próximos nessa preferência. Verificámos antes também que as diferenças de desempenho no teste (estudo II) só se evidenciam no mesmo contexto (comparação entre nativos e monolingues) e que o sexo feminino apresenta supremacia na sua performance em relação aos pares do sexo masculino.

O maior factor, contudo, identifica-se no objecto da aprendizagem: língua materna ou língua estrangeira. Por sua vez, a maior consequência reside na flexibilidade que os sujeitos aprendentes de L2 manifestam em relação às suas tendências de aprendizagem, ao passo que os sujeitos nativos e monolingues exibem preferências mais decididas e menos variáveis. No entanto consideramos que para determinados níveis de Língua, como o caso da percepção fonética, o estilo de aprendizagem visual é o mais indicado na medida em que, além do estímulo auditivo, o apoio com pistas visuais é essencial para determinar uma percepção e produção dos fones (a própria visualização dos movimentos orofaciais é fundamental para a aprendizagem da forma dos fones). Repare-se, aliás, que são os participantes mais jovens, portanto com um estilo mais cinestésico, que mais erros cometem no teste de identificação dos locais de articulação de determinados fones. Contudo, como anteriormente referido, também concluímos com a aplicação do questionário que a preferência sensorial para a aprendizagem não é significativamente diferenciada entre grupos etários, como acontece com mais veemência no contexto de amostra monolingue, em que o factor idade se sugeriu com maior influência.

A investigação desenvolvida procurou, então, como premissa de estudo, não incorrer no “hábito” de particularizar a experiência da aprendizagem de linguagem segunda na sua relação com o factor idade e com a competência (desempenho cognitivo

subentendido) dos sujeitos, na medida em que os dados revelam que é um factor dominante mas que não pode explicar todas as variações. O facto de existir um período sensível não pode ser apenas explicado na senda da neurobiologia, relacionando os efeitos da idade com a evolução maturacional e assim, consequentemente, com o declínio na capacidade para adquirir linguagem (Figueiredo & Silva, 2008b). Na verdade, o facto de não se resolver de forma mais positiva a controvérsia que contorna a hipótese de período crítico ou sensível, quanto à sua duração e ‘finalização’, deve-se à negligência de não se considerar a relação dos factores tais como a classe etária e maturação de estruturas (mentais) com outros de ordem psicológica, afectiva, social e cultural. Essa relação, suportada por diversas contingências para as quais cada factor contribui, determina o comportamento verbal do aprendente de L2 que, se for o adequado (indicação responsabilizada nas comunidades verbais), é reforçado e mantido. Os mecanismos biológicos de aquisição de linguagem são determinantes contudo são modelados no seu funcionamento pela forma como o sujeito constrói esse background (Marinova-Todd et al., 2000) a que devemos, juntamente com as estruturas mentais, apelidar de meio ambiente. O tipo de filtragem afectiva que o sujeito mais ou menos conscientemente controla prende-se com o sucesso da sua competência, sendo que o aspecto menos favorável das transições emocionais de que é típica a primeira adolescência (12-14/15 anos) poderá, de facto, comprometer a aprendizagem e competência linguística. No entanto, essa crença é contrariada com os resultados do estudo II quando observamos que é o grupo de adolescentes mais novo (13-15 anos) da amostra que apresenta um desempenho muito positivo, entrando em conflito com a previsão de uma performance menos evidente dada a fase de transição que esta faixa etária atravessa, no contexto da evolução psicossocial e afectiva da identidade adolescente (Andrade & Martins, 2007). Este grupo destaca-se visivelmente em testes como de identificação de pares mínimos, identificação de rima, identificação de pseudopalavras (no contexto da audição dicótica), percepção articulatória dos sons e, ainda, na questão do sotaque sendo que se aproxima bastante dos grupos das crianças no que respeita a um discurso quase desprovido de sotaque, com fonética não similar ao Português. O tipo de mudanças a que os adolescentes estão sujeitos nesta faixa etária, de natureza física, social e intelectual, poderá, então, estar a favorecer a evolução da competência linguística do sujeito na medida em que estudos comprovam (Andrade & Martins) que os adolescentes apresentam, como anteriormente referido, um refinamento articulatório evidente em relação às crianças e

adultos. Acumulando as diversas experiências a que o adolescente está sujeito naturalmente nesta idade, o indivíduo permanece num estado de ‘perceptual imbalance’ (Andrade & Martins), o qual integra a competência da produção de fala.

Segundo Chomsky (1975), os testes para a avaliação da competência linguística só são válidos quando conseguem extrair o mais proximamente possível pistas da intuição do falante:

existem muito poucos processos experimentais ou de tratamento de dados dignos de crédito para obter informações significativas acerca da intuição linguística do falante nativo. (...) Assim, um teste operacional proposto para, digamos, a segmentação em palavras, deve satisfazer a condição empírica de se ajustar, num grande número de casos cruciais e claros, à intuição linguística que o falante nativo possui acerca de tais elementos. De outro modo, não terá qualquer valor. (p. 100).

Pretendemos com a bateria desenvolvida 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 apenas “em desenvolver testes que dêem resultados correctos e façam distinções relevantes.” (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 descobrir categorias do desempenho dos sujeitos e informá-los sobre a situação da sua competência, sem catalogar “resultados correctos”. De acordo com esta linha de ideias, importa ainda concluir acerca do critério de mensuração das respostas dos sujeitos a esta bateria: considerar que os enunciados (respostas) são gramaticais ou aceitáveis? As noções de aceitabilidade e de gramaticalidade não são equivalentes, sendo que, segundo Chomsky (1975), a aceitabilidade aplica-se à área da performance enquanto que a gramaticalidade se relaciona com a competência. Há graus a considerar para ambos os níveis mas “as escalas de gramaticalidade e aceitabilidade não coincidem” (p. 92). No nosso estudo teremos de considerar a perspectiva da aceitabilidade pois na verdade estamos a observar performance e não propriamente competência. Esta última torna-se ilação da primeira, “por isso mesmo, embora se possam propor vários testes operacionais para a aceitabilidade, é pouco provável

que um critério operacional necessário e suficiente possa ser inventado para a noção muito mais abstracta e de longe mais importante da gramaticalidade” (p. 92). Os problemas colocados pelo critério da aceitabilidade de enunciados numa língua natural constituem limitação para as gramáticas generativas na medida em que é muito difícil controlar e prever produções linguísticas aceitáveis, embora não consideradas gramaticais, daí o linguista reconhecer que “tem havido um certo número de críticas ao trabalho da gramática generativa com base na acusação de descuidar o estudo da performance em favor do estudo da competência subjacente.” (p. 96).

A partir da aplicação da bateria de testes às duas amostras de estudo, constatamos que a amostra com experiência migratória se apresenta com desempenho mais superior do que o esperado (com maior grau de aceitabilidade) em relação à amostra de sujeitos nativos e monolingues (embora essa diferença de desempenho não seja evidente) o que sugere claro indício de que os aprendentes de L2 evidenciam capacidade analítica em linguagem muito bem organizada mas não inibe a necessidade de apoio escolar sobretudo atendendo as diferenças de competência e performance entre as classes etárias. Sobretudo os alunos mais novos surgem como alunos de risco no que respeita a desenvolvimento das competências literárias e académicas, determinando o desempenho académico geral. Por outro lado, os sujeitos nativos, pelas classificações gerais obtidas, apresentam-se em condições abaixo das esperadas quanto ao seu desempenho cognitivo em Língua Portuguesa. Mas os aprendentes de L2 apresentam um conjunto de condições bem mais peculiares do que o aluno nativo, pois, na comparação de resultados obtidos para as análises regressivas (ver resultados das análises regressivas em Figueiredo & Silva, submetido) no âmbito da amostra de controlo constatámos que os preditores são diferentes quando comparados com os, por sua vez, analisados no contexto do desempenho do grupo de casos. Concluimos maior número de factores com potencial preditor de desempenho para os aprendentes de L2 do que para os nativos o que consideramos natural na medida em que o número de variáveis também se revela evidentemente maior (línguas maternas, nacionalidade, data de chegada, apoio). Deste modo urge diferenciar o tipo de ensino e avaliação dirigidos a estes dois tipos de público sendo que, primeiro, avaliação diagnóstica, depois, apoio adequado a este tipo de alunos, tendo em conta os diversos tipos de aprendizagem em Língua e também o perfil de cada sujeito, atendendo sobretudo à idade, data de chegada e língua materna.

A diferenciação de circunstâncias em que operam os vários tipos de aprendentes pode ser reforçada ainda por uma análise particular e não normativa da fidelidade do teste. Na mensuração da consistência interna do teste, considerando particularmente categorias das variáveis independentes no contexto da amostra experimental (classe etária, gênero, data de chegada, apoio, nacionalidade e línguas maternas/faladas em casa), constatámos que os valores de alfa curiosamente se tornam muito significativos nuns casos e noutros não, o que poderá ser indiciador da melhor adequação do teste para determinado tipo de sujeitos, dada a maior uniformidade existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem o teste. A consistência interna (relação positiva entre os testes da bateria, o que por outro lado não justifica a perspectiva de unidimensionalidade do teste) é mais forte tendo em conta o desempenho apenas de adolescentes (.72, com eliminação do item “duração 2”) do que aludindo ao caso dos participantes crianças e adultos (.56, com eliminação do item “duração 5”). Contudo estes últimos valores assim particularizados não superam o coeficiente total calculado para o instrumento (atendendo a todas as variáveis, .76). A idade poderá não ser um forte indicador para distinguir aspectos da homogeneidade dos itens revelada por este teste. Quando a fidelidade do teste é julgada apenas com os grupos de gênero, é o sexo masculino que se destaca (.78, com eliminação do item “duração 12”, ver tabelas n.º 10 e 11, Anexo 8) em relação ao grupo feminino (.65, com eliminação do item “duração 4b”). Além da categoria de gênero masculino, outra que ainda evidencia mais a consistência do teste refere-se à variável nacionalidade, sendo que o alfa aumenta substancialmente em relação ao coeficiente total da bateria (com todas as variáveis, numa análise comum) considerando o grupo americano (.82, com eliminação do item “duração 8”, ver tabelas n.º 12 e 13, Anexo 8). Adoptando como critério as línguas que os participantes falam em casa, bem como as suas línguas maternas, quando calculamos o alfa do teste observando as suas categorias, são os locutores de línguas românicas que elevam a fidelidade do teste (.79, “línguas faladas em casa” e .78, “língua materna”, com eliminação do item “duração 4b” para ambos os casos, ver tabelas n.º 14-17, Anexo 8) em relação aos demais locutores. Atendendo às datas de chegada dos sujeitos, o intervalo que mais se destaca é o mais recente (2006/2007) com alfa de .80 (sem o item “duração 4b”, ver tabelas n.º 18 e 19, anexo 8); no que respeita às categorias de apoio em PLNM, o alfa é mais robusto quando se refere ao desempenho apenas dos sujeitos que não recebem apoio escolar (.72, sem “duração 12”) do que quando se reporta à

categoria de sujeitos com apoio (.48, sem “duração 5”). Contudo, tal como para a idade, também considerando o factor “apoio”, o valor de alfa não é mais elevado em relação ao total inicialmente avaliado (.76). Deste modo desenha-se uma conjuntura de características (condições) que identifica possivelmente um público-alvo mais válido para a aplicação do teste, atendendo ao princípio sumo de um teste pautado pela consistência interna, logo pela mínima heterogeneidade possível de itens: aprendentes de Português Língua Segunda, sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e 18 anos, sem diferenciação de géneros (apenas se a aplicação do teste fosse em contexto nativo, o género masculino seria o alvo), oriundos de países do continente americano (sobretudo países latinos, com sistemas educativos e de formação distintos dos europeus, logo gerando conflito ao nível de desempenho), locutores de línguas românicas (sobretudo línguas faladas nesses países latino-americanos, favorecidas por alguma similaridade ortográfica e fonológica em relação ao português, mas com o obstáculo anteriormente referido que torna este tipo de alunos mais despreparados), chegados recentemente ao país e, portanto, com menor exposição à Língua Segunda (Português), e ainda alunos que não estejam a receber apoio escolar, portanto, possivelmente este último aspecto estando a indicar precisamente os sujeitos que possuem mais dificuldades.

A estimativa apresentada pelo coeficiente alfa para o teste integral (.76), ou seja, considerando agora o conjunto de todos os grupos no contexto da amostra dos casos, revela que cerca de 76% da variabilidade (esta variação resulta da dispersão do desempenho dos sujeitos o que denota a capacidade discriminatória da prova) das notas observadas deve-se a diferenças de conhecimento que os participantes revelam face a diversos níveis e componentes da Língua, abordados pelos testes da prova. Os restantes 24% devem-se a outro tipo de erros (erros de medida provavelmente) e entre os quais estarão as respostas ao acaso e ausências de resposta. Nos casos anteriormente enunciados (à excepção dos coeficientes de alfa mensurados com as respostas dadas pelas diferentes categorias da variável “classe etária”, que não constitui exemplo porque são inferiores a .76), alguns valores de alfa mais elevados indicam que esses participantes (sujeitos masculinos, americanos, locutores de língua românica, recentemente chegados a Portugal e sem apoio escolar) apresentam ainda mais desconhecimento em Português L2 do que os grupos não mencionados, sendo que a percentagem restante se deve a menos “erros de medida”, daí o sentido maior de adequação do teste aos sujeitos referidos.

Por outro lado, no contexto da amostra de controlo, o valor de alfa é menor (.70) o que, então, sugere que 70% da dispersão das respostas dos participantes se justifica por desconhecimento dos itens abordados, o que neste caso se deve ao facto dos participantes nativos dominarem com vantagem a língua em causa. Contudo constando-se que a amostra dos casos se destaca com notas globais mais positivas, poderá perceber-se que os 30% restantes se devem a lacunas na consistência entre os itens, mais do que a situações de ausência de resposta ou resolução fortuita. Verificámos que há mais casos de dados omissos na primeira amostra do que na segunda, contudo o comportamento mais negativo dos sujeitos nativos deixa antever um problema de risco nos processos de descodificação e codificação em linguagem, que deverá ter fontes de erro diferentes das possivelmente aplicadas ao desempenho dos sujeitos imigrantes. E porque já se referiu que este teste alerta para o desempenho não esperado dos sujeitos nativos e monolíngues, verifiquemos que o mesmo teste exhibe mais consistência interna (.78, maior que o valor para o teste considerando as respostas de todas as categorias de “classe etária” e “género”) quando se trata de analisar apenas as respostas apresentadas pelos sujeitos nativos com idades compreendidas entre os sete e os doze anos de idade, assim como alfa mais elevado para o sexo masculino (.71) do que para o feminino (.67). Deste modo o teste apresenta-se mais exequível para essas categorias de participantes, o que denota que também serão os que exibem mais dificuldades na resposta aos problemas gerados pela prova. As condições de aprendizagem em que os sujeitos nativos se encontram são, no entanto, distintas dos seus pares com experiência migratória, na medida em que o número de condicionantes é menor (tipo de língua materna, tipo de nacionalidade, tipo e existência de apoio). Por outro lado, o nível de literacia dos alunos imigrantes influencia a sua competência para a aprendizagem de L2, na medida em que, à excepção de povos oriundos de países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento (países africanos e latino-americanos), o tipo de formação que os sistemas educativos incutem nos seus alunos pode claramente justificar a superioridade literária de alunos imigrantes face a alunos nativos portugueses que, por sua vez, revelem uma literacia inferior. Aliás, cada vez mais se percebe que a população estudantil portuguesa apresenta posições muito comprometedoras (Sebastião, Ávila, Costa & Gomes, s.d.), ao nível europeu, no que respeita a competências como leitura, escrita e compreensão escrita (Lima, Varela, Pignatelli & Duarte, 2007; Leiria, 2007; Comissão das Comunidades Europeias, 2008), sendo que “na aferição do conhecimento explícito da língua,

competência em que se verificam os piores resultados (...)” (Lima et al., 2007, p. 8). No ensino da Língua Portuguesa “os resultados em literacia de leitura (...)” (p. 4) revelados por parte dos alunos em final de escolaridade obrigatória são os dados que interessam proeminentemente para o estudo do PISA e para a OCDE. Portugal apresenta sempre médias mais negativas: “é o pior nos níveis inferiores [níveis de literacia]” (p. 4), embora depois compense nos níveis intermédios em relação à média da OCDE. Quando aqui abordamos a literacia é com o intuito de evocarmos um primeiro nível de compreensão e manuseamento de informação do dia-a-dia com que o sujeito se depara e que naturalmente se reflectirá em competências tão mais complexas como leitura e escrita de textos académicos, e de reflexão linguística. Contudo não se trata das mesmas competências. Os alunos aprendentes de L2 podem ter um “treinamento” literácito que transpõem para um nível mínimo de compreensão em Português e os torna mais capazes de reunir facilmente informação que controlam e seleccionam, seja qual for o suporte em que a mesma é exibida. A elaboração de instrumentos, considerando o contexto de aprendizagem de Português como L2, é crucial para sustentar políticas educativas que procuram promover as competências académicas gerais do sujeitos, “Because the existing models vary considerably, it proposes further studies to establish equivalency among the three formats in order to facilitate global research in the field of acquisition and assessment of Portuguese as a second language” (Cowles, De Oliveira & Wiedemann, 2006, p. 1). Segundo Lima et al. (2007), se nos países da OCDE “o desempenho dos alunos nativos não difere substancialmente do dos alunos imigrantes” (p. 13), por outro lado, em Portugal,

Os resultados escolares de um grande número de filhos de imigrantes são inferiores aos dos seus pares. O Inquérito PIRLS [Progress in International Reading Literacy Study] de competência em leitura mostra que, no final do primeiro ciclo do ensino básico, os alunos migrantes têm resultados inferiores aos dos seus pares. (Comissão das Comunidades europeias, p. 5).

Na verdade os sujeitos mais novos da amostra dos casos revelam respostas mais comprometedoras do que os alunos mais velhos, aquando da resolução dos testes da bateria, no entanto, como anteriormente constatado, os participantes imigrantes apresentam um desempenho superior (embora próximo) do dos participantes nativos.

Deste modo, a bateria de testes desenvolvida para esta investigação inaugura-se como um instrumento importante de avaliação diagnóstica (Figueiredo & Silva, 2009a;2008c) dirigida mais 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 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, podendo então responder a um dos alertas da Comissão das Comunidades Europeias: “será necessário dispor de competências pedagógicas novas e devidamente adaptadas (...)” (p. 8) e, por outro lado, como uma das medidas que se advoga que “o Ministério da educação tem vindo a lançar (...) que visam a melhoria dos níveis de proficiência dos alunos”, sendo que na verdade tais medidas têm-se revelado extremamente redutoras na medida em que não contemplam propriamente dispositivos de avaliação e de intervenção, nem mesmo estudos preliminares no âmbito da investigação. O tipo de acções educativas baseiam-se fundamentalmente na elaboração de documentos orientadores que propõem medidas e sugerem programas de intervenção mas que verdadeiramente não são definidos.

Este tipo de teste deveria começar por ser pensado quanto à sua aplicação no contexto da educação Pré-escolar para evitar o desconhecimento por parte dos educadores em relação às competências das crianças desde cedo e poder assim também evitar não intervir adequadamente para gerar diferenças entre crianças nativas e migrantes, sobretudo porque, de acordo com os nossos resultados, as crianças migrantes são as que menos performance positiva apresentam em relação às crianças naturalmente portuguesas. Por outro lado, de acordo com o relatório da Comissão das Comunidades Europeias a realidade não é esta: “a inscrição obrigatória faz com que não haja diferenças entre os níveis de participação dos migrantes e de outras crianças [será assim mesmo taxativo?](...) no ensino secundário, o nível de segregação sobressai claramente (...)” (p. 8).

Atendendo ao facto de que a nossa bateria incide fundamentalmente no aspecto da consciência fonológica (Figueiredo & Silva, 2009c) e de que, por outro lado, de acordo com Benedita (2008, o eventual “atraso de linguagem (...) reveste-se de um perfil desvirtuado na dimensão fonética e fonológica (...) intervir no atraso é, prioritariamente,

intervir na fonologia” (p. 46), então o teste desenvolvido apresenta-se como um contributo de alto incentivo para a avaliação adequada de competências linguísticas (ao nível de compreensão e de expressão) dos alunos não nativos mas também nativos, sobretudo alertando para o facto de que estes últimos se destacam negativamente nos resultados globais do mesmo teste. Para que o sujeito se categorize como um bom falante não basta que exiba áreas cerebrais ilhas, boa comunicação neuronal, funcionalidade da motricidade oral e mobilidade laríngea (Benedita, 2008), de facto, além destas condições, falta acrescentar o conhecimento do código oral e escrito e por isto os aprendentes de L2 podem constituir-se como alunos em circunstâncias excepcionais de aprendizagem.

Por outro lado, o desenvolvimento e aplicação de testes de avaliação de desempenho e de competências básicas em Língua, desde o nível pré-escolar, deve ser associado a outro tipo de instrumentos que visem o apoio ao processo de ensino/aprendizagem no contexto de novas línguas. A avaliação em termos de “diagnose” deve ser continuada por actividades promotoras da aprendizagem de modo a tornar o processo como uma tarefa de interesse e responsabilidade que pode ser articulada em momentos de lazer. Foi com este intuito, assim brevemente descrito, que desenvolvemos (Figueiredo & Silva, 2007d; 2008a), a par do projecto de investigação de Doutoramento, uma plataforma multimédia (ver exemplo no anexo 11) que, sem precedentes em Portugal, se assume como uma técnica geradora de oportunidades de aprendizagem e avaliação, em contexto de Português L2, com recomendada supervisão do professor e/ou encarregado de educação, dentro e fora da sala de aula. Este tipo de programa, assim como o teste de avaliação que aqui desenvolvemos apresentam-se como versões iniciais que necessitam de desenvolvimento no sentido de aperfeiçoamento para adequação aos novos públicos das nossas escolas, cada vez mais diferenciados em cultura e língua, e para multiplicação de instrumentos com base nestas propostas, que são necessidades escolares e não apenas resultados de escrutínios científicos, sem aplicação prática. É na investigação científica, na grande área da Educação, que deve ter lugar a iniciativa de desenvolver formas de resposta adequadas, com experiência de ensaios e de versões finalizadas, com base no verdadeiro conhecimento das dificuldades que se encontram escolas.

5.1. Limitações do estudo e sugestões para futura investigação.

Considerando limitações deste estudo e tendo consciência da escassez de investigação portuguesa na área de aquisição de segunda linguagem, especificamente na vertente cognitiva, enunciaremos alguns aspectos que poderão servir de premissas para a problematização de pesquisas. A análise do desempenho cognitivo dos aprendentes de Língua segunda é uma necessidade escolar que deve, portanto, ser incentivada pela investigação científica, na apologia de desenvolvimento de primeiras versões de testes (o nosso teste constitui uma proposta de versão inicial) com vista ao seu aperfeiçoamento à medida que se conheçam aplicações diferenciadas e homogêneas nos públicos estudantis que cada vez mais são potenciais amostras, tendo em conta a afluência migratória nas nossas escolas. Assim, como anteriormente confirmamos, a preparação de testes como o que propomos nesta dissertação, não é apenas um escrutínio científico, mas uma necessidade social e pedagógica.

À luz do estudo I desta dissertação (factores psicológicos no contexto de aprendizagem de Língua Segunda), o questionário mais completo (com as escalas de ansiedade e de estilos de aprendizagem acrescidas) aplicado no contexto de aprendentes portugueses (fase II) poderia ter sido de forma equivalente dirigido à amostra catalã (fase I). Contudo, inicialmente o teste contava com outras escalas além da de proficiência, e motivação e atitudes (escalas de auto-avaliação de estilos cognitivos, de depressão, stresse e locus de controlo, ver nota 16, anexo 9) e optou-se, por uma questão de adequação, por reformular o questionário com outro tipo de escalas (estilos de aprendizagem e não estilos cognitivos; ansiedade, eliminando a auto-avaliação de depressão e stresse no contexto de aprendizagem de Língua Segunda). O trabalho de aperfeiçoamento do questionário derivou, além da análise dos primeiros resultados, da própria experiência empírica em Barcelona, após contacto com o tipo de testes considerados na área da investigação de factores afectivos, em perspectiva internacional. Por outro lado, foi determinado o tempo para a distribuição e aplicação dos referidos questionários em sala de aula, em Barcelona, o que condicionou o número e tipo de testes a aplicar. Deste modo só é possível considerar a comparação entre amostras (portuguesa e catalã) ao nível da auto-avaliação de proficiência e motivação (e atitudes) e, por outro lado, o objectivo principal da fase II é a avaliação junto da amostra portuguesa que é o grupo mais importante do estudo. O mesmo

questionário (ver ponto 3 do anexo 1) foi aplicado em amostra austríaca, com o Alemão como L2, sendo que não nos reportamos aos resultados obtidos na medida em que a mesma amostra não é representativa (cerca de trinta participantes) e não viabiliza a comparação com os grupos catalães e portugueses.

Atendendo à limitação no que respeita à aplicação do questionário diferenciado (com ausência de duas escalas) na amostra catalã, sugerimos a aplicação do questionário em várias amostras com experiência migratória, com códigos linguísticos diferenciados, em que o alfabeto latino não seja único padrão, para avaliar a influência do tipo de língua materna (e o aspecto cultural diferenciado que a variável pressupõe) na aprendizagem de L2. É ainda importante alargar esta investigação na perspectiva comparativa, pois é conhecida a replicação do AMTB (Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & MacIntyre, 1992) em diversos grupos de participantes, em diferentes países (agora pela primeira vez em Portugal), com confirmação da influência de determinados itens de motivação no que respeita à condição de aprendizagem linguística, mas não basta avaliar motivação e atitudes. Esta replicação deve contemplar igualmente outros factores afectivos tais como a ansiedade (não como o AMTB original a avalia, de forma pouco representada, em dois itens (ver secção 3.4.3.1.)), misturados com os outros itens que versam sobre tipos de motivos e atitudes), e psicológicos tais como os estilos de aprendizagem. Ainda, consideramos importante a continuação de um trabalho nesta vertente mas que aborde, noutra iniciativa de pesquisa, aspectos afectivos mais específicos como os factores egocêntricos que passamos a identificar: imitação, egoísmo, inibição; e variáveis interpessoais tais como introversão, agressão e empatia. Estes aspectos poderão ser relacionados com a motivação, ansiedade e estilos de aprendizagem, informação facultada pela aplicação dos questionários desenvolvidos no âmbito desta investigação. Ainda, quanto aos estilos de aprendizagem, poderão ser exploradas outras preferências que não apenas sensoriais, mas também cognitivas “dependência e independência de campo” (Madrid, 1998).

No estudo II (desempenho cognitivo e processos de decodificação), existe um aspecto teoricamente comprometedor no que respeita ao desempenho dos sujeitos no teste de audição dicótica (teste n.º 8): a não consideração da definição de perfil dextro ou esquerdino dos participantes. Constatamos que este tipo de dados se revela importante para especular sobre a questão da influência de aspectos prosódicos (percebidos por áreas

sitiados no hemisfério direito) enquanto componentes para descodificação da mensagem. Esta característica da amostra não foi inicialmente considerada. De facto, a controvérsia da teoria de “dominância cerebral” sempre associada a áreas (o polígono da linguagem) do hemisfério esquerdo prende-se com o fundamento dessa limitação da investigação, pois as conclusões a tecer no âmbito do teste de audição dicótica, relacionadas com a descodificação de aspectos de natureza prosódica, são condicionadas pelo perfil de dominância cerebral que não é ainda tido como teoria confirmada quando se aborda de forma ainda inexacta a sua relação “funcional” com a preferência manual do sujeito. A associação da lateralidade dextra à dominância hemisférica esquerda para a linguagem não é absoluta (Domingos, 2007) pois em mais de metade dos esquerdinos e ambidextros, o hemisfério esquerdo é o dominante para as funções da linguagem, mas também outros com o mesmo perfil de preferência manual evidenciam a intervenção de áreas dos dois hemisférios nessas mesmas funções. Logo, a relação entre as áreas direitas e esquerdas do córtex envolvidas no processo de descodificação de aspectos da linguagem humana é algo minucioso e nem sempre fácil de se abordar. O facto do sujeito ser esquerdino não significa que apresente um “cérebro” como sendo o reverso, em termos de funcionalidade, do do cérebro do sujeito dextro, no que respeita à função da linguagem. De facto, há mecanismos que são diferenciados (Rosenberg et al., 2008; Tichy & Belacek, 2008) embora se tenha conhecimento que o sujeito esquerdino apresenta a mesma dominância, quase sempre, para a linguagem (em áreas do hemisfério esquerdo portanto). Por outro lado, cada função é uma propriedade localizada mas que funciona num conjunto de áreas que formam sistemas de operação. Não há propriamente determinismos (a preferência pelo uso da mão esquerda não tem de ser a manifestação evidente da dominância cerebral em áreas do hemisfério direito) que tornem a situação da dominância cerebral, na perspectiva da preferência manual, uma teoria definitiva e generalizada.

Ainda relacionado com o aspecto de funções e áreas cerebrais, consideramos que seja importante futura investigação avançar, em Portugal, com o teste ao modelo neurocognitivo (memória declarativa e procedimental) de Ullman (2004), para observar o tipo de sistemas de memória e vias de processamento implicadas em duas grandes capacidades de linguagem: léxico e gramática, aplicado ao contexto de descodificação em Língua Segunda. Os resultados a obter podem confirmar que as bases cerebrais essencialmente envolvidas no processamento de língua materna, podem ou não ser as

mesmas evidenciadas na compreensão de estímulos com fonte em língua segunda, independentemente da idade do locutor e aprendente. Este tipo de confirmação revela-se decisiva para rever pressupostos teóricos e práticos do período crítico para aquisição de linguagem (Lenneberg, 1967), defendendo de forma mais ou menos credível a possibilidade efectiva de que os adultos podem ser aprendentes mestres, tal como a criança, de novos códigos linguísticos.

No que respeita aos testes de avaliação (testes n.º 4 e 11) de aspectos (o sotaque; e erros de leitura) de produção fonética (comportamentos ecóicos solicitados face a textos previamente dispostos no teste), sugerimos mecanismos de avaliação fonética com maior rigor quanto ao dispositivo a utilizar, de modo a garantir uma avaliação sem ambiguidades. A avaliação é feita pela investigadora, conhecedora da fonética da língua alvo, que regista em suporte sonoro todos os comportamentos dos sujeitos e depois observa cada um dos ficheiros de modo a detectar erros e/ou presença evidente de sotaque. Contudo um instrumento mais rigoroso para este teste contribuiria para evitar problemas eventualmente implicados na avaliação subjectiva do observador, sobretudo devido à interferência de variantes contextuais ou livres (a questão de dialecto na língua alvo) presentes no próprio domínio fonológico mental do observador, o que pode deturpar ou negligenciar alguma informação sonora emitida por outro locutor, nativo ou estrangeiro. Por outro lado, sugere-se que com esse dispositivo seja possível englobar na base de dados as respostas e respectiva classificação, de forma automática, como acontece com os restantes testes. Para isto, esse tipo de mecanismos/dispositivos deverão ser electrónicos (ambiente multimédia), o que poderá viabilizar (e exigir) uma parceria entre as áreas da Psicologia, Ciências da Educação, Linguística, Didáctica, com áreas de Multimédias, Novas Tecnologias da Comunicação, Informática e Electrónica (Processamento de Sinal).

No que respeita ao teste de escrita com limitação de grafemas, consideramos que eventualmente seja mais correcto posteriormente determinar um limite de caracteres (considerando sempre um curto texto) para gerar mais equivalência na extensão de texto e na oportunidade de erro, numa situação em que a escrita é criativa e apenas com um simples condutor temático, previamente proposto.

Quanto ao teste de avaliação de identificação de rima, “onset” e de sílaba (n.º 7), observámos uma limitação na selecção da imagem que correspondia ao léxico “sapato”, induzindo o aluno em erro, na medida em que a imagem inicial evocava o vocábulo no

plural (“sapatos”), o que naturalmente poderá ter condicionado a resposta correcta na alínea a) (identificação de três palavras com rima semelhante: sapato, pato e rato, com imagens como estímulo à memória desse léxico). Como se comentou anteriormente (secção 4.5.), foi muito raro o registo do plural da palavra, contudo a compreensão da noção de rima terá sido provavelmente comprometida neste teste. As restantes imagens não ofereceram qualquer ambiguidade ou nível de dificuldade desadequado.

Sugerimos ainda que o teste 12 (avaliação da percepção de sons estrangeiros) possa ser aplicado com a adição de suporte sonoro, com a informação audível dos sons que se pretendem identificar. Em alternativa o mesmo teste deveria contar com o suporte visual dos sons, com informação dos movimentos orofaciais, correspondentes a cada som, em ficheiro de vídeo junto de cada letra alvo. Estas duas opções para o mesmo teste estimulariam a reflexão sobre a influência mais evidente na percepção de acordo com a dependência com base em diferentes estímulos sensoriais. Por outro lado o reforço do uso deste tipo de testes permite avaliar sobre a precedência da percepção em relação à produção fonética, testando hipóteses de predição (para identificação) de dificuldades na produção de discurso com efeito, “perceptual tests might be a good tool to indicate production difficulties” (Llisterri, p. 6).

Procedemos a várias alterações no teste após sua última aplicação e avaliação dos resultados, com o objectivo de torná-lo mais adequado e menos ambíguo nas instruções exibidas. O manual do teste complementa o objectivo. Procurámos apresentar perguntas mais específicas e cuidadas, efectuando alterações em questões como “Qual o som/letra que mais ouviste?” (teste 6, identificação de aliteração) transformadas em “Qual o som (consoante) que mais ouviste?”, de forma a controlar as respostas dos sujeitos e não dispersar para a identificação de vogais que foi frequente nas resoluções apresentadas pelo grupo de crianças (ver secção 4.5.).

A replicação deste testes, sempre com vista ao seu aperfeiçoamento, poderia ser efectuada em amostras mais homogéneas, em termos de nacionalidades e línguas maternas dos locutores, assim como o questionário inicial de caracterização da amostra deverá contemplar uma dimensão aqui não considerada: o nível socioeconómico dos pais/tutores. Por outro lado, consideramos indispensável a aplicação e revisão dos níveis de classificação propostos a partir da mensuração dos pontos de corte (e especificamente deduzidos com base na análise de percentis), de forma a adequar cada vez mais a avaliação

qualitativa do desempenho dos sujeitos, transformando o instrumento num teste válido de identificação de níveis de proficiência. Ainda este teste, essencialmente descritivo e avaliador de um corpus de resultados, deve ser o ponto de partida para a constituição de instrumentos futuros que visem a construção de modelos de análise da progressão dos sujeitos nas suas competências em Português (neste contexto, a língua dominante). Por outro lado, deverá ser sempre tida em conta a revisão da linguagem presente nas instruções, de forma a adequar aos diferentes públicos utilizados. Não consideramos, no entanto, a linguagem das instruções menos adequada pelo facto de primar por um registo mais coloquial e mais dirigido ao público infante. Na verdade o sujeito adolescente e adulto enquanto aprendente de L2 beneficia igualmente dessa linguagem na medida em que não é proficiente em níveis mais avançados (Conselho da Europa, 2001) que lhe permitam compreender e produzir discursos formais (passíveis nas instruções de testes dirigidos a população adulta e alfabetizada) que envolvem complexidade. Em relação ao aspecto ainda linguístico, outro tipo de pesquisa poderia adaptar o teste para versões noutras línguas para avaliar o desempenho de sujeitos com outras línguas alvo, determinando a validade dos níveis de corte, derivados das classificações finais do teste.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abecasis, M. (comunicação pessoal, 2008, Janeiro, 11). *A população imigrante em Portugal e o mercado de trabalho*. Recuperado em Fevereiro, 2008, em <http://oefp.iefp.pt/admin/upload/Conferencias/Regulares/f9d5faaf-0cdb-4b84-a5d1-5d1b033bb3cc.pdf>.

Abib, J. (1994). A atualidade do livro *Verbal Behavior* de B.F. Skinner : um comentário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(3), 467-472.

Aitchison, J. (1993). *Introdução aos estudos linguísticos*. Lisboa: Europa-América.

Almeida, L. S. (Ed.). (1991). *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação de Psicólogos Portugueses.

Anastasi, A. (1977). *Testes psicológicos* (2ª ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Andrade, L., & Gorenstein, C. (1998). Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade. *Revista de psiquiatria clínica*, 25(6), 285-290. Recuperado em Julho 12, 2006, em <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/r256/ansi256a.htm>.

Andrade, C., & Martins, V. (2007). Fluency variation in adolescents. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(10), 771-782.

Andreou, G., & Vlachos, F., & Andreou, E. (2005, Setembro). Studying orientations and performance on verbal fluency tasks in a second language. *Learning and Individual Differences*, 15(1), 23-33.

Anglejan, A., & Renaud, C. (1985, Março). Learner characteristics and second language acquisition: a multivariate study of adult immigrants and some thoughts on methodology. *Language Learning*, 35(1), 1-19.

Anitel, S. (Ed.). (2006, Dezembro, 19) *Sex hormones influence language learning in Men/Women: they use different brain parts*. Recuperado em Maio 29, 2007, em <http://news.softpedia.com/news/Sex-Hormones-Influence-Language-Learning-in-Men-Women-42726.shtml>.

Anthony, J., Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Driscoll, K., Phillips, B.M., & Cantor, B.G. (2002, Maio). Structure of preschool phonological sensitivity: overlapping sensitivity to

rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 65-92.

Ausubel, P. D., Novak, J., & Hanesian, H. (1968). *Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, P. D. (s.d.). Adults Versus Children in Second-Language Learning: Psychological Considerations. Recuperado em Maio 29, 2007, em [http://www.jstor.org/sici?sici=0026-7902\(196411\)48%3A7%3C420%3AAVCISL%3E2.0.CO%3B2-0&cookieSet=1](http://www.jstor.org/sici?sici=0026-7902(196411)48%3A7%3C420%3AAVCISL%3E2.0.CO%3B2-0&cookieSet=1).

Aoyama K. (2003). Perception of syllable-initial and syllable final nasals in English by Korean and Japanese speakers. *Second Language Research*, 19(3), 251-265.

Bailey, P, Onwuegbuzie, A., & Daley, C. (1998, Junho). Anxiety about foreign language among students in French, Spanish, and German classes. *Psychological Reports*, 82(3), 1007-1010.

Bailey, P, Onwuegbuzie, A., & Daley, C. (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign Language Annals*, 32(1), 63-76.

Bailey, P, Onwuegbuzie, A., & Daley, C. (2000a, Março). Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*, 28(1), 115-133.

Bailey, P, Onwuegbuzie, A., & Daley, C. (2000b, Junho). Study habits and anxiety about learning foreign languages. *Perception & Motor Skills*, 90(3), 1151-1156.

Baker, Colin. (1997). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Baker, S., & MacIntyre, P. (2003, Maio). The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations. *Language Learning*, 53(1), 65-96.

Barros, A. (1992). Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(1), 55-64.

Barsch, J. R. (1980). Barsch Learning Style Inventory. Recuperado em Outubro, 2006, em [http://www.sinclair.edu/support/sss/pub/Barsch learning Style inventory.doc](http://www.sinclair.edu/support/sss/pub/Barsch%20learning%20style%20inventory.doc).

Barsch, J. R. (1996) .*Barsch learning style inventory*. Novato, CA : Academic Therapy Pub.

Bartram, D. (1994). Computer-based assessment. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 9, 31-69

Basílio, M. (2004). O conceito de vocábulo na obra de Mattoso Câmara. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 20. Recuperado em Dezembro 27, 2007, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010244502004000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

Bassetti, B. (2005). *Learning second language writing systems*. Recuperado em Junho 6, 2007, em <http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=2662>.

Batista, G. (2005). Teaching units to lower language anxiety for 8th and 9th grade ESL students in Puerto Rico. Dissertação de Mestrado, University of Puerto Rico, Maioagüez, Puerto Rico.

Belmechri, F., & Hummel, K. (1998, Junho). Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec city. *Language Learning*, 48(2), 219-244.

Benedita, A. (2007/2008). Projecto: Contributo para o Estudo da Aquisição da Linguagem Infantil do Português Europeu (Escala MacArthur). Recuperado em Dezembro 2008, em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/66/PG-EE-2008-AnaBenedita.pdf?sequence=1>.

Bent, T., & Bradlow, AR. (2003, Setembro). The interlanguage speech intelligibility benefit. *Acoustical Society of America Journal*, 114(3), 1600-1610.

Berger, P. E., & Luckmann, T. (1998). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.

Berman, R. (1979). The re-emergence of a bilingual: a case study of a Hebrew-English speaking child. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 157-179.

Bernaus, M., Masgoret, A., Gardner, R., & Reyes, E. (2004). Motivation and Attitudes toward Learning Languages in Multicultural Classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75-89.

Bernaus, M., Moore, E., & Azevedo, A. (2007). Affective factors influencing plurilingual student's acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context. *Modern Language Journal*, 91(2), 235-246.

Best, C. (1999). Native-language phonetic and phonological constraints on perception of non-native speech contrasts [Resumo]. *Acoustical Society of America Journal*, 105(2).

Best, C. T., McRoberts, G.W., & Sithole, N.M. (1988). Examination of perceptual reorganization for nonnative speech contrasts: Zulu click discrimination by English speaking adults and infants. *Journal of experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, 345-360.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.

Bialystok, E. (2006, Fevereiro 9). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado em Janeiro 8, 2007, em www.excellenceearlychildhood.ca/documents/BialystokANGxp.pdf.

Bialystok, E., Fergus, C., & Ruocco, A. (2006, Novembro). Dual-modality monitoring in a classification task: the effects of bilingualism and ageing. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(11), 1968-1983.

Bialystok, E., Klein, R., Craik, F., Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control : evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290-303.

Bialystok, E., & Miller, B. (1999). The problem of age in second-language acquisition: influences from language, structure, and task. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(2), 127-145.

Bialystok, E., & Shapero, D. (2005, Novembro). Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, 8(6), 595-604.

Binnie, C.A., Montgomery, A.A., & Jackson, P.L.(1974). Auditory and visual contributions to the perception of consonants. *Journal of Speech and Hearing Research*, 17, 619-630.

Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: a selective overview. In M. Gullberg & P. Indefrey (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition* (pp. 9-49). Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.

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

Bonatti, L., Pena, M., Nespor, M., & Mehler, J. (2005). Linguistic constraints on statistical computations: the role of consonants and vowels in continuous speech processing. *Psychological Science*, 16(6), 451-459.

Boomershine, A., Hall, K., Hume, E., & Johnson, K. (s.d.). *The Impact of Allophony versus Contrast on Speech Perception*. Recuperado em Junho 9, 2007, em http://linguistics.berkeley.edu/~kjohnson/papers/Boomershine_et_al_2005.pdf

Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (2003). Simultaneous bilingualism and the perception of a language-specific vowel contrast in the first year of life. *Language and Speech*, 46(2-3), 217-243.

Botomé, S., & Souza, D. G. (1974). *Linguagem: uma classe de comportamentos com múltiplas funções*. Trabalho não publicado, Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil.

Bowey, J. (2002, Maio). Reflections on onset-rime and phoneme sensitivity as predictors of beginning word reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 29-40.

Braga, D., Teixeira, J., Coelho, L., & Freitas, D. (s.d.). *PRO-GMÁTICA: uma base de dados prosódica pragmaticamente orientada em Português Europeu*. Recuperado em Abril 15, 2007, em http://www.ipb.pt/~joaopt/publicacoes/artigos/PROGMATICA_final.pdf.

Brown, D. (1973, Dezembro). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231-244.

Bruck, M., & Genesee, F. (1995, Junho). Phonological awareness in young 2nd language learners. *Journal of Child Language*, 22(2), 307-324.

Burgess, S., & Lonigan, C. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-141.

Burman, D., Bitan, T., & Booth, R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-1362. Recuperado em Dezembro 23, 2008, em <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2478638>.

Burnham, D. (2006, Fevereiro 17). *Cross-modal contributions to speech perception in infants and young children*. Recuperado em Novembro 17, 2007, em http://www.cheri.com.au/PDF_Files/Burnham%20Denis%20Feb06.pdf.

Burt, L., Holm, A., & Dodd, B. (1999, Julho-Setembro). Phonological awareness skills of 4-year-old British children: an assessment and development data. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34(3), 311-335.

Busch, D. (1982, Junho). Introversion-extraversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning*, 32(1), 109-132.

Byrne, B. (1993). Learning to read in the absence of phonemic awareness? A comment on Cossu, Rossini, and Marshall. *Cognition*, 48, 285-288.

Calfee, H., & Freedman, S. (comunicação pessoal, 1980). *Understanding and Comprehending*. Comunicação pessoal apresentada em Center for the Study of Reading, Urbana, Illinois.

Cameron, S., Barker, R., & Newall, P. (2003, Novembro). The effect of linguistic background on the Macquarie Pediatric Speech Intelligibility Test. *Australian and New Zealand Journal of Audiology*, 25(2), 95-98.

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

Capovilla, A., & Capovilla, F. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1). Recuperado em Setembro 5, 2007, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000100003&script=sci_arttext.

Capovilla, A., Gütschow, C., & Capovilla, F. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26.

Capovilla, F., Capovilla, A., & Macedo, E. (2001). Rota Perilexical na Leitura em Voz Alta: Tempo de Reação, duração e Segmentação na Pronúncia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 409-427.

Cardoso-Martins, C., & Batista, A.C. (2005). O Conhecimento do Nome das Letras e o Desenvolvimento da Escrita: Evidência de Crianças Falantes do Português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 330-336.

Cardoso-Martins, C., Corrêa, M., Lemos, L., & Napoleão, R., (2006, Agosto). Is There a Syllabic Stage in Spelling Development? Evidence from Portuguese-Speaking Children. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 3, 628-641.

Carroll, J. M., & Snowling, M. J. (2001). The effects of global similarity between stimuli on children's judgment of rime and alliteration. *Applied Psycholinguistics*, 22, 327-342.

Carson, J., & Longhini, A. (2002, Junho). Focusing on learning styles and strategies: a diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 52(2), 401-438.

Carvalho, A.M., & Silva, A.J. (2006, Julho) Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Case of Spanish-English Bilinguals Acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals* 39(2), 187-204.

Cassady, J.C., & Lawrence L. S. (2004). Acquisition of blending skills: comparisons among body-coda, onset-rime, and phoneme blending tasks. *Reading Psychology*, 25, 261-272.

Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro-Caldas, A. (2000). *A herança de Franz Joseph Gall: o cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGraw-Hill.

Catânia, A. Charles. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. (4ª ed.). Porto Alegre, RS: Artemed.

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

Chapelle, C., & Green, P. (1992, Março). Field Independence/dependence in second-language acquisition research. *Language Learning*, 42(1), 47-83.

Chen, TY., & Chang, GBY. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-289.

Cheng, Y., Horwitz, E., & Schallert, D. (1999, Setembro). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.

Chikamatsu, N. (2006) Developmental word recognition: a study of L1 English readers of L2 Japanese. *Modern Language Journal*, 90(1), 67-85.

Chiya, S. (2003, Março). *The importance of learning styles and learning strategies in EFL teaching in Japan*. Recuperado em 6 Maio, 2006, em <http://www.kochinet.ed.jp/koukou/kenkyu/kaigaihaken/chiyafinal.pdf>.

Chomsky, N. (1975). *Aspectos da Teoria da sintaxe*. (2ª ed.). Coimbra: Arménio Amado.

Christiansen, M., Allen, J., & Seidenberg, M. (1998). Learning to Segment Speech Using Multiple Cues: A Connectionist Model. *Language and Cognitive Processes*, 13(2/3), 221-268.

Chuanren Ke (1992). Dichotic listening with Chinese and English tasks. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 463-471

Church, S. (s.d.). *Learning Styles*. Recuperado em Junho, 26, 2007, em <http://www.teresadybvig.com/learnsty.htm>.

Clyne, S. (n.d). *Psychological Factors in Second Language Acquisition: why your internation students are studando la gota gorda (sweating buckets)*. Recuperado em Maio 7, 2007, em http://www.bhcc.mass.edu/PDFs/TFOT_PsychFactors2ndLang.pdf.

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

Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (Ed.). (1996). *A Educação: Um Tesouro a Descobrir*. UNESCO: Cortez Editora.

Comissão das Comunidades Europeias (2008, Julho 3). *Migração e mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE* (COM423;SEC 2173). Bruxelas: Comissão Europeia.

Condé, V. (s.d.). *O Galego comparado às línguas românicas da Ibéria: aspectos do seu vocalismo oral*. Recuperado em Junho 9, 2007, em <http://www.filologia.org.br/ivjnf/11.html>.

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

Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

Correa, J. (2005). A avaliação da consciência morfofossintáctica na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 91-97.

Correa, J., & Dockrell, J. (2007). Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. *Reading & Writing*, 20, 815-831.

Costa, T., Freitas, M., Frota, S., Martins, F., & Vigário, M. (2007). Sobre o PA na periferia esquerda da palavra. In M^a Lobo e M^a Antónia Coutinho (eds.), *XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 1708-1720). Lisboa:APL.

Cowles, M^a., De Oliveira, S., & Wiedman, L. (2006). Portuguese as a second language: In the United States, IN brazil, and in Europe. *Hispania*, 89(1),123-132.

Crismore, A., Ngeow, K, & Keng-Soon S. (1996). Attitudes toward English in Malaysia. *World Englishes*, 15(3), 319-335.

Crowther, CS, & Mann, V. (1992). Native language factors affecting use of vocalic cues to final consonant voicing in English. *Acoustical Society of America Journal*, 92(2), 711-722.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005, Março). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.

Culhane, S. (2004). An intercultural interaction model: acculturation attitudes in second language acquisition. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 50-61. Recuperado Junho 21, 2007, <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/culhane.htm>.

Cummins, J. (1979). Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.

Unidade e Diversidade da Língua Portuguesa (s.d.). Recuperado em Junho 6, 2008, em <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/forum/index.html>.

Cunha, C., & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Curtis, M. E., & Kruidenier, J. R. (2005). *A summary of scientifically based research principles: teaching adults to read*. Recuperado em Maio 29, 2007, em http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/html/teach_adults/teach_adults.html.

Damásio, A. R. (2000). *O sentimento de si*. (6ªed.) Mem Martins: Publicações Europa-América.

Darcy, PeperKamp S., & Dupoux E. (2007a). *Perceptual learning and plasticity in a second language: building a new system for phonological processes*. Recuperado em Dezembro 20, 2007, em http://www.ehess.fr/lscp/persons.d.upoux/papers.d.arcyPD_2007_Plasticity_late_bilinguals_assimilation.LabPhon9.pdf

Darcy, PeperKamp S., & Dupoux E. (2007b). *Plasticity in compensation for phonological variation: the case of late second language learners*. Recuperado em Dezembro 20, 2007, em http://www.ling.uni-potsdam.de/~darcy/text/DarcyPeperkampDupoux_Labphon9.pdf.

De Rose, J. C. (1989). Equivalência de estímulos: problemas atuais de pesquisa. In Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. (Ed.), *Anais da 18ª Reunião Anual de Psicologia* (pp. 19-32). Ribeirão Preto, SP, Brasil: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto.

De Rose, J. C. (1993). Classes de estímulos, pensamento e linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 283-303.

Deci, L., & Ryan, M. (1985). *Motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 493-533.

Dewaele, JM., & Furnham, A. (1999, Setembro). Extraversion: the unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning*, 49(3), 509-544.

Díaz-Campos, M. (2004). *Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dietrich, C., Swingley, D., & Werker, J. (2007, October 9). Native language governs interpretation of salient speech sound differences at 18 months. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 104(41), 16027-16031.

Dijkstra, A., Grainger, J., & Van Heuven, W. J. B. (1999). Recognition of cognates and Interlingual homographs: the neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, 41, 496-518.

Domingos, M. (comunicação pessoal, 2007, Março). *Linguagem*. Comunicação apresentada em “Curso de fundamentos de neuropsicologia”, Coimbra, Portugal.

Donitsa-Schmidt, S, Inbar, O., & Shohamy, E. (2004, Junho). The effects of teaching spoken Arabic on student's attitudes and motivation in Israel. *The Modern Language Journal*, 88(2), 217-228.

Dörnyei, Z.(2003, Maio). Introduction [Resumo]. *Language Learning*, 53(1), 1-2.

Dörnyei, Z., & Skehan P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The Handbook of second language acquisition* (pp.589-630). Malden: Blackwell Publishing.

Doughty, C., & Long, M. (Eds.). (2003). *The Handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell Publishing

Dowker, A. (1989, Fevereiro). Rhyme and alliteration in poems elicited from young children. *Journal of Child Language*, 16(1), 181-202.

Dundas, J. (2004). Gender differences in learning styles and strategies between adolescent second language learners. Recuperado em Junho 26, 2007, em *Digital Theses Repository*, <http://theses.library.uwa.edu.au/adt-WU2005.0020>.

Dungan, J. (1988). Gender differences in reading acquisition and the phonemic awareness capacities of preliterate children [Resumo]. QIER. Thesis abstracts. *Queensland Researcher*, 5(3), 41-53. Recuperado em Agosto 6, 2007, em <http://www.iier.org.au/qjer/qr5/thesis-abs-5-3.html>.

Dunn, S., Dunn, K., & Price, G. (1989). Learning styles inventory (LSI): an inventory for the identification of how individuals in grades 3 through 12 prefer to learn. Lawrence, KS: Price Systems.

Dupoux, E., & PeperKamp, S. (s.d.). *Fossil markers of language development: phonological deafness in adult speech processing*. Recuperado em Setembro 16, 2007, em http://www.ehess.fr/lscp/persons/dupoux/papers/Dupoux_Peperkamp_2002_Fossil_markers_phonological_deafness.In_Royaumont_OUP.pdf.

Duquette, L., & Laurier, M. (Eds.). (1999, Outubro). *Apprendre une langue*. Outremont: Editions Logiques.

Erhman, M. (1995). Personality, language-learning aptitude, and program structure. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 328–343). Washington, D.C: Georgetown University Press.

Ehrman, M., Leaver, B., & Oxford, R. (2003, Setembro). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.

Eskenazi, M. (1999, Janeiro). Using automatic speech processing for foreign language pronunciation tutoring:some issues and a prototype. *Language learning & Technology*, 2(2), 62-76.

ESAI LIC (s.d.). Alumnat nouvingut/ Recursos per a l'alumnat. Recuperado Novembro, 2007, em <http://www.xtec.cat/lic/>.

Evans, BG., & Iverson, P. (2007, Junho). Plasticity in vowel perception and production: a study of accent change in young adults [Resumo 3814]. *Acoustical of Society America Journal*, 121(6).

Ewald, J. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122-142.

Faerch, C., & Kasper, G. (Eds.). (1987). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters.

Faria, I. (s.d.). *Da linguagem humana ao processamento humano da linguagem*. Recuperado em Outubro 12, 2007, em www.apl.org.pt/conteudos/docas/inf.pdf.

Feijóo, S., Fernández, S., Balsa, R. (1999, Fevereiro). Recognition of Portuguese vowels by Galician-speaking and Spanish-speaking listeners[Resumo 1096]. *Acoustical of Society America Journal*, 105(2).

Felder, R., & Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering education*, 94(1), 57-72.

Felder, R., & Henriques, E. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.

Fennell, C., & Byers-Heinlein, K., & Werker, J. (2007, Setembro- Outubro). Using speech sounds to guide word learning: the case of bilingual infants. *Child Development*, 78(5), 1510-1525.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2006a, Junho). Criação de uma estrutura de assessoria externa como resposta emergente às necessidades educativas dos alunos imigrantes. *Revista EDUCARE/EDUCERE*, 19, 53-68.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2006b, Junho). Prática pedagógica: activação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos imigrantes. *Revista EDUCARE/EDUCERE*, 19, 121-137.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2007a, Junho). Contributo para a Formação (didáctica) e Auto-Formação em Língua: dispositivo dinamizador em contexto do ensino e aprendizagem de Língua ao longo da vida. *Revista EDUCARE/EDUCERE*, 20, 167-176.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2007c, Junho). 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. *Revista EDUCARE/EDUCERE*, 20, 233-242. ISSN nº 0873-0504

Figueiredo, S., & Silva, C. (2007e). The attitudes, Age and Gender in Second Language Learning and Psychosocial Contexts. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 7(4), 113-124.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2007b). Factores psicológicos e afectivos em aprendentes de Língua Segunda: perfis de alunos imigrantes espanhóis e portugueses. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp.1708-1720). Universidade da Corunha.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2007d). Produto multimédia- Dispositivo pedagógico linguístico e cultural para apoio ao desenvolvimento de competências em Português. *Actas do Congresso Educação e Democracia: representações sociais, práticas educativas e cidadania* (pp.323-329). Portugal: Universidade de Aveiro.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2008a). Apoio ao desenvolvimento de processos de alfabetização: iniciativa multimédia de promoção da literacia em Português Língua Segunda. In Ministério de Educación Superior y las Universidades de la República de Cuba (Eds.), *Actas do 6to Congreso Internacional de Educación Superior- UNIVERSIDAD 2008*. Cuba: Havana.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2008b, June-August). Cognitive behaviours and connectivity mental system in second language context: declines in sensitive period? *International Journal of Psychology*, 43(3/4), 621.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2008c). Comportamento cognitivo de aprendentes de Língua Segunda: proposta de instrumento de avaliação e certificação de competência e performance linguísticas. In A.P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferencia internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilibrios.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2008d). Dispositivos cognitivos e psicológicos em período crítico de aquisição de linguagem: consciências fonológicas e estilos de aprendizagem. In J. González-Pienda & J. Pérez (Eds.), *Actas do V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp.752-761). Espanha: Oviedo.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2008e, Junho). The psychosocial predisposition effects in second language learning: motivational profile in Portuguese and Catalan samples. *Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras "Porta Linguarum"*, 10, 7-20.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2009a). Mecanismos de ensino e aprendizagem de Língua Segunda: avaliação e condicionamento do comportamento verbal dos aprendentes

de Língua Segunda. In Tavares, J. & Cabral A. (Eds.), *Actas do II Congresso Internacional CIDInE*. Portugal: Vila Nova de Gaia.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2009b). The cognitive and the social components of the second language learner behaviour: instruments of assessment and theory revisited. In Universidade da Beira Interior (Ed.), *Proceedings of 1st International Conference of Psychology and Education*. Portugal: Universidade da Beira Interior.

Figueiredo, S., & Silva, C. (2009c). Decoding behaviour and connectivity mental system in second language context: critical period and the lateralization of language function. In K. Fanti (Ed.), *Applying Psychological Research to Understand and Promote the Well-being of Clinical and Non-clinical Populations*, pp. 29-41.

Figueiredo, S. & Silva, C. (submetido). Predição de desempenho no contexto de comunicação e aprendizagem de Língua Segunda. *Psicología Escolar y Educacional*.

Fisher, C. (2002, Março), The role of abstract syntactic knowledge in language acquisition: a reply to Tomasello (2000). *Cognition*, 83(2), 207-214.

Flege, J. (1981, Dezembro). The phonological basis of foreign accent: a hypothesis. *TESOL QUARTERLY*, 15(4), 443-455.

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

Flege, J. (1999). Native Italian speakers' perception and production of English vowels. *Acoustical Society of America Journal*, 10, 2973-87.

Flege, J., Frieda, E., Walley, A., & Randazza, L. (1998). Lexical factors and segmental accuracy in second language speech production. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp. 155-187.

Flege, J. E., & Hillenbrand, J. (1984, Setembro). Limits on phonetic accuracy in foreign language speech production. *Acoustical Society of America Journal*, 76(3), 708-721.

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.

Flege, J., & Liu, S. (2001). The effect of experience on adult's acquisition of a second language. *SSLA*, 23, 527-552.

Flege, J., Meador, I. R., & Mackay, D. (1999). Native Italian speakers' perception and production of English vowels. *Acoustical Society of America Journal*, 10, 2973-87.

Foss, K., & Reitzel, A. (1988, Setembro). A relational model for managing second language anxiety [Resumo]. *TESOL QUARTERLY*, 22(3).

Fox, RA, Flege J., & Munro MJ. (1995, Abril). The perception of English and Spanish vowels by native English and Spanish listeners: a multidimensional scaling analysis. *Acoustical Society of America Journal*, 97(4), 2540-2551.

Fox, B., & Routh, D. (1974). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: a developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(4), 331-342.

Franklin, V., & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Almedina.

Frantzen, D., & Magnan, S. (2005). Anxiety and the true beginner-false beginner dynamic in beginning French and Spanish classes. *Foreign Language Annals*, 38(2), 171-190.

Fred, M., & Centeno J. (2006). *Recommendations for working with bilingual children*. *Multilingual Affairs Committee of the IALP*. Recuperado em Março 2, 2006, em IALP database (International Association of Logopedics and Phoniatrics).

Froming, W., Nasby, W., & McManus, J. (1998, Setembro). Prosocial self-schemas, self-awareness, and children's prosocial behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 766-777.

Fulgini, AJ., Witkow, M., & Garcia, C. (2005, Setembro). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 41(5), 799-811.

Ganschow, L., & Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *Modern Language Journal*, 80(2), 199-212.

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

Gardner, R. C. (2006). The socio-education model of second-language acquisition: a research paradigm. *EUROSLA Yearbook: vol. 6* (pp. 237-260). Amsterdam: John Benjamins publishing company.

Gardner, R. C., & Lambert W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.

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

Gardner, R., & MacIntyre, P. (1992, Junho). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.

Gardner, R., Masgoret, A., & Tremblay, P. (1999, Dezembro). Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(4), 419-437.

Gardner, R., Tremblay, P. & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.

Gardner, R. (s.d.). *Integrative motivation: past, present and future*. Recuperado Abril 4, 2006, em <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>.

Gasser, M. (1990). Connectionism and Universals of Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 179-199.

Genesee, F., & Hamayan, E. (1980). Individual differences in second language learning [Resumo]. *Applied Psycholinguistics*, 1(1), 95-110.

Gillette, B. (1987). Two Successful Language Learners: An Introspective Approach. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in Second Language Research* (pp. 267-279). Clevedon: Multilingual Matters.

Gillon, Gail T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. NY: Guilford Press.

Glikman, L. (1981). Improving the prediction of behaviours associated with second language acquisition. Unpublished thesis, University of Western Ontario.

Godoy, M. (2003, Setembro-Dezembro). O papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 15(3), 241-250.

Goswami, U. (1993, Dezembro). Toward an interactive analogy model of reading development: decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(3), 443-475.

Goswami, U., & Mead, F. (s.d.). Onset and rime awareness analogies in reading. *International Reading Association*. Recuperado Junho 6, 2007, em <http://www.jstor.org/pss/747684>.

Green, D. (1998). Mental control of the bilingual-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 67-81.

Gullberg M., & Indefrey, P. (Eds.). (2006). *The cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.

Gynan, S. (s.d.). *Cognitive aspects of second language acquisition*. Recuperado Março 21, 2007, em www.ac.wvu.edu/~sngynan/TESL410/teslec6.html.

Haley, M. H. (2004, Janeiro). Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences with Second Language Learners. *Teachers College Record*, 106(1), 163-180.

Hamann, C. (s.d.). *Linguistics, language and the brain*. Recuperado Setembro 21, 2007, em http://www.staff.uni-oldenburg.de/cornelia.hamann/download/Linguistic_Language_and_the_brain.pdf.

Hansen, J., & Bowey, J. (1994). Phonological analysis skills, verbal working memory, and reading ability in second-grade children. *Child Development*, 65(3), 938-950.

Hansen, J., & Stansfield, C. (1981). The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, 31(2), 349-367.

Hardison, D. (2005). Second-language spoken Word identification: Effects of perceptual training, visual cues, and phonetic environment. *Applied Psycholinguistics*, 26, 579-596.

Hardway, C, & Fuligni AJ. (2006, Novembro). Dimensions of family connectedness among adolescents with Mexicans, Chinese, and European backgrounds. *Development Psychology Journal*, 42(6), 1246-1258.

Hartsuiker, R., Corley, M., & Martensen, H. (2005, Janeiro). The lexical bias effect is modulated by context, but the standard monitoring account doesn't fly: related reply to Baars et al.(1975). *Journal of memory and Language*, 52(1), 58-70.

Hazan, V., & Markham, D. (2004, Novembro). Acoustic-phonetic correlates of talker intelligibility for adults and children. *Acoustical Society of America Journal*, 116(5), 3108-3118.

Heide, H. (comunicação, Abril, 2002). *Comparative analysis of the learning styles of German Adolescents by age, gender and academic achievement level*.

Comunicação apresentada em Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, New Orleans.

Hempenstall, K. (s.d.). Phonemic awarenessess what does it mean? Resumo recuperado em Janeiro, 2008, em http://www.educationoasis.com/resources/Articles/phonemic_awareness.htm.

Henmon, V. (1929). Prognosis tests in the modern foreign languages. In V. Henmon (Ed.), *Prognosis tests in the modern foreign languages*. New York: MacMillan.

Hermann, G. (1980). Attitudes and success in children's learning of English as a second language: the motivational versus the resultative hypothesis. *English Language Teaching Journal*, 34, 247-254.

Hogan, JT., Rozsypal, AJ. (1980, Maio). Evaluation of vowel duration as a cue for the voicing distinction in the following word-final consonant. *Acoustical Society of America Journal*, 67(5), 1764-1771.

Hohne, E., & Jusczyk, P. (1994, Dezembro). 2-month-old infants sensitivity to allophonic differences. *Perception & Psychophysics*, 56(6), 613-623.

Hohle, B., Bijeljac-Babia, R., Herold, B., Weissenborn, J., & Nazzi, T. (2009, Julho). Language specific prosodic preferences during the first half year of life: evidence from German and French infants. *Infant Behaviour & Development*, 32(3), 262-274.

Hoiem, T., Lundberg, I., Stanovich, K., & Bjaalid I. (2005, Junho). Components of phonological awareness[Resumo]. *Reading and Writing*, 7(2).

Horwitz, E. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 573-579.

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Hugdahl, K., Carlsson, G., & Eichele, T. (2001). Age effects in dichotic listening to consonant-vowel syllables: interactions with attention. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 445-457.

Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and Incidental Second Language Learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.

Hyltenstam, K. (1984). The use of typological markedness conditions as predictors of second language acquisition. The case of pronominal copies in relative clauses. In R. Andersen (Ed.), *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 39-58). Rowley, MA: Newbury House.

Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 502-537). Oxford: Blackwell.

Ibrahim, R., Eviatar, Z., & Aharon-Peretz, J. (2002). The characteristics of Arabic orthography slow its processing. *Neuropsychology*, 16(3), 322-326.

Imsri P., & Idsardi, W. (2002). *The perception of stops by Thai children and adults*. Recuperado em Fevereiro 1, 2007, em ISCAArchive database.

Iverson, P., Kuhl, P., Akahane-Yamada, R., Diesch, E., Tohkura, Y., Kettermann, A., & Siebert, C. (2003, Fevereiro). A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes. *Cognition*, 87(1), 47-57.

Jackson, M., Kaprow, A., Berkovitz, J., Boyce, V., & Pickett, J. (1994, Maio). An interactive multimedia course in acoustic phonetics and speech science[Resumo 3014]. *Acoustical of Society America Journal*, 95(5).

Jancke L. (1994). Hemispheric priming affects right-ear advantage in dichotic listening. *The International Journal of Neuroscience*, 74(1-4), 71-7.

Jia, G., Stange, W., Wu, Y., Collado, J., & Guan, Q. (2006). Perception and production of English vowels by Mandarin speakers: age-related differences vary with amount of L2 exposure. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 119(2), 1118-11130.

Johnson, CE. (2000). Children's phoneme identification in reverberation and noise. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(1), 144-157.

Johnson, J. (1992, Junho). Critical period effects in second language acquisition: the effect of written versus auditory materials on the assessment of grammatical competence. *Language Learning*, 42(2), 217-248.

Johnson J. S., & Newport E. L. (1989). Critical periods effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

Johnson J. S., & Newport E. L. (1991). Critical periods effects on universal properties of language: the status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-58.

Johnson K., & Ralston J. V. (1994). Automaticity in speech perception:some speech/nonspeech comparisons. *Phonetica*, 51(4), 195-209.

Johnson, E., & Seidl, A. (2008, Outubro). Clause segmentation by 6-month-old infants: a crosslinguistic perspective. *Infancy*, 13(5), 440-455.

Johnston, R., Anderson, M., Holligan, C. (1996, Junho). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: the nature of the relationship. *Reading and Writing*, 8(3), 217-234.

Jongman, A., Sereno, J., Raaijmakers, M., & Lahiri, A., (1992, Janeiro-Junho). The phonological representations of [voice] in speech perception. *Language and Speech*, 35, 137-152.

Jung, C.G. (1971). *Psychological Types*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Jusczyk, P. (2002, Maio). Some critical developments in acquiring native language sound organization during the first year. *Annals Of Otology Rhinology And Laryngology*, 111(5), 11-15.

Jusczyk, P. (2002, Fevereiro). How infants adapt speech-processing capacities to native-language structure. *Current Directions in Psychology Science*, 11(1), 15-18.

Kansaku, K., & Kitazawa, S. (2001, Dezembro 21). Imaging studies on sex differences in the lateralization of language. *Neuroscience Research*, 41(4), 333-337. Resumo recuperado em Dezembro 23, 2008, em http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6T0H-44P92TT-2&_user=2459663&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&_view=c&_acct=C000057389&_version=1&_urlVersion=0&_userid=2459663&md5=eae167f3c33e2c0dfee13a3073edc96b.

Karrass, J., Braungart-Rieker, J., Mullins, J., & Lefever, J. (2002). Processes in language acquisition: the roles of gender, attention, and material encouragement of attention over time. *Journal of Child Language*, 29, 519-543.

Kato, F. (2002, Janeiro-Fevereiro). Efficacy of intervention strategies in learning success rates. *Foreign Language Annals*, 35(1), 61-72.

Kato, M. (1997, Agosto). Teoria sintáctica: de uma perspectiva de “-ismos” para uma perspectiva de “programas”. DELTA, 13(2). Recuperado em Maio 23, 2008, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000200005.

Keefe, J.W. (1979). Learning Style: An Overview. In Keefe, J.W. (Ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals.

Keefe, J. W., & Ferrell, B. G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48(2), 57-61.

Kees de Bot. (2006). The plastic bilingual brain: synaptic pruning or growth? Commentary on Green et al. In M. Gullberg & P. Indefrey (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition* (pp. 127-132). Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.

Kennedy, P. (2002, Setembro). Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adults (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 5(1), 21,430-445.

Khaldieh, S. (2000, Setembro-Outubro). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33(5), 522-534.

Kiang, L, Yip, T., Gonzales-Backen, & M., Witkow, M.. (2006, Setembro-Outubro). Ethinc identity and the daily psychological well-being of adolescents from Mexican and Chinese backgrounds. *Journal of Child Development*, 77(5), 1338-1350.

Kim, K, Relkin, N., Lee, K., & Hirsch, J. (1997, Julho 10). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 171-174

Klein, W. (1996). Language acquisition at different ages. In D. Magnusson (Ed.), *The lifespan development of individuals: Behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives. A synthesis* (pp. 244-264). New York: Cambridge University Press.

Kolb, D. (1976). *The learning style inventory: self-scoring test and interpretation*. Boston: McBer and Company.

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

Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R. (1979). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.

Krentz, U., & Corina, D. (2008, Janeiro). Preference for language in early infancy: the human language bias is not speech specific [Report]. *Developmental Science*, 11(1), 1-9.

Kuhl, P. K. (1991) Human adults and human infants show a 'perceptual magnet effect' for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Percept Psychophys*, 50, 93-107.

Kvan, T., & Jia, Y. (2005). Student's learning styles and their correlation with performance in architectural design studio. *Design Studies*, 26(1), 19-34.

Lado, R. (1961). *Language Testing*. New York: McGraw Hill.

Lambert, W.E. (1955). Measurement of the linguistic dominance of bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50, 197-200.

Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In P.A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implication*. New York: Academic Press.

Lamendella, J. (1969). On the irrelevance of transformational grammar to second language pedagogy. *Language Learning*, 19, 225-270.

Lamendella, J. (1977, Janeiro). General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 155-196.

Lambert, W., & Klineberg, O. (1969, Janeiro). The Development of Children's Views of Foreign Peoples. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 247-53.

Lang, G., Foster S., Gustina, D., Mowl, G., & Liu, Y. (1996). Motivational and attitudinal orientations in learning american sign language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 137-144.

Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: University Press.

Lee, M., Okazaki, S., Yoo, C. (2006). Frequency and intensity of social anxiety in Asian Americans and Europe [Resumo nº 02884]. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 12(2), 291-305. Recuperado Junho 21, 2007, em PsycArticles database.

Leiria, I. (2007, Dezembro 5). *OCDE: Um quarto dos alunos só domina as competências mais simples a ciências*. Recuperado em Abril, 2008, em <http://parfois.blogs.sapo.pt/104646.html>.

Leiria, I. (s.d.). Português *língua segunda e língua estrangeira*: investigação e ensino. Recuperado em Agosto 25, 2008, em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>.

Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2006). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional, Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

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

Leow, R. (2000). A study of the role of awareness in foreign language behaviour. *SSLA*, 22, 557-584.

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 397-404.

Levy, J. B., McVeigh, N., Marful, A., & Anderson, M. (2007). Inhibiting your native language: the role of retrieval-induced forgetting during second-language acquisition [Resumo]. *Psychological Science*, 18(1), 29.

Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F., & Carter, B. (1974, Outubro). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child psychology*, 18(2), 201-212.

Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Lima, G., Varela, L., Pignatelli, M^a., & Duarte, R. (2007, Dezembro 7). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Liu, H., Flege J., & Yeni-Komshian, G. (1997, Novembro). The relation between the age of learning a second language (L2) and the degree of foreign accent. *Acoustical Society of America Journal*, 102(5), 3138.

Llisterri, J. (1995). *Relationships between speech production and speech perception in a second language*. Recuperado em Julho 22, 2007, em http://homepage.mac.com/joaquim_llisterri/publicacions/Prod_Percep.html.

LoCastro, V. (2001, Março). Individual differences in second language acquisition: attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. *System*, 29(1), 69-89.

Logan, G.D. (1990). Repetition Priming and automaticity: common underlying mechanisms? *Cognitive Psychology*, 22, 1-35.

Lovibond, 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, 35-343.

Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.

Machado, L. (1997). Consciência e comportamento verbal. *Psicologia USP*, 8(2), pp.101-107.

MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.

MacIntyre, P., & Baker, R. (1994, Junho). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.

MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R., & Donovan, L. (2003). Sex and Age Effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning* 53, 137-166.

MacIntyre, P., & Gardner, R. (1989, Junho). Anxiety and Second-Language Learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.

MacIntyre, P. & Gardner, R. (1991, Março). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.

MacIntyre, P., & Noels, K. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29(3), 373-386.

Mackay, I., Flege & Imai, J. (2006). Evaluation the effects of chronological age and sentence duration on degree of perceived foreign accent. *Applied Psycholinguistics*, 27, 157-183.

MacWhinney, B. (s.d.). Emergent Fossilization. Recuperado Junho 11, 2008, em <http://psyling.psy.cmu.edu/papers/CM-L2/fossil.pdf>.

MacWhinney, B. (1997). Implicit and Explicit Processes. *SSLA*, 19, 277-281.

MacWhinney, B. (2001). The Competition Model: the input, the context, and the brain. Recuperado em Junho 11, 2008, em <http://psyling.psy.cmu.edu/brian/vita.pdf>.

MacWhinney, B., & Leinbach, J. (1990). *Implementations are not Conceptualizations: Revising the Verb Learning Model*. Recuperado Junho 11, 2008, em <http://psyling.psy.cmu.edu/papers/neuralnets/cog91.pdf>.

MacWhinney, B., & Chang, F. (1995). Connectionism and Language Learning. In C. Nelson (Ed.), *Basic And Applied Perspectives On Learning, Cognition, And Development* (pp. 33-59). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Madrid, D. (1998). *Guia para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Major, R. (1994, Dezembro). Chronological and Stylistic Aspects of Second Language Acquisition of Consonant Clusters. *Language Learning*, 44(4), 655-680.

Malerbi, F., & Matos, M. (1992). A análise do comportamento verbal e a aquisição de repertórios autodescritivos e de eventos privados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8 (3), 407-421.

Marçalo, M^a, J. (s.d.). Linguística. Recuperado em 5 Março, 2008, em <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/L/linguistica.htm>.

Marinova-Todd, S., Marshall, D., & Snow, C. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.

Martelotta, M. (2008). *Manual de Lingüística*. Brasil: Editora Contexto.

Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003, Março). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.

Masgoret, A. M., Gardner, 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 (pp. 281-295). In Dornyei, Z., Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Hawaii: Universitat de Hawai'i.

Matsubara, J. (s.d.). *An emerging area in second language phonology: the perception of English vowels by adult second language learners*. Recuperado em Outubro 1, 2007, em <http://journals.tc-library.org/templates/about/editable/pdf/Matsubara.pdf>.

Maye, J. (2002). The development of developmental speech perception research: the impact of Werker and Tees (1984). *Infant Behavior & Development*, 25, 140-143.

McCloskey, D., Athanasiou, M. & Schicke, M. (2000, Maio). Assessment and intervention practices with second-language learners among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 37(3), 209-225.

McCroskey, J.C. (1984). *The communication apprehensive perspective. Avoiding communication, shyness, reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills: Sage Publications.

McLaughlin, B. (1978, Dezembro). The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning*, 28(2), 309-332.

McLaughlin, B. (1985). *Second-Language Acquisition in Childhood* (2nd). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Milone, M. C. (1999). *Uma nova abordagem ao processo de ensino e aprendizagem*. Recuperado em Abril 1, 2006, em http://www.ead.fea.usp.br/semead/4semead/artigos/Adm_geral/milone.pdf.

Ministério da Educação. (Ed.). (2002). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Gabinete de Avaliação Educacional.

Ministério da Educação. (Ed.). (2005). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Miranda, J. (1997). *O lugar da Língua Materna na aprendizagem da Língua Estrangeira (reflexões linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas: o Português e o Francês)*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Mehler, J., Pena, M., Nespore, M., & Bonatti, L. (2006, Agosto). The “soul” of language does not use statistics: reflections on vowels and consonants. *Cortex*, 42(6), 845-854.

Modelo Conexionista. (s.d.). Recuperado em Março 11, 2008, em <http://www.veramenezes.com/conexionismo.pdf>.

Moraga, J., & Carbonell, A. (s.d.). Immigration in Catalonia 1. Recuperado Outubro, 2008, em <http://www.idees.net/files/941-25-document/IMMIGRATION%20IN%20CATALONIA.pdf>.

Moutinho, L. (2000). *Uma introdução ao estudo da fonética e da fonologia do Português*. Lisboa: Plátano Editora.

Mueller, R. (s.d.). Innateness, autonomy, universality? Neurobiological approaches to language. *Behavioral and Brain Sciences*, 19(4), 611-675.

Munoz, C., & Tragant, E. (2001, Agosto). Motivation and attitudes towards L2: Some effects of age and instruction. *EUROSLA Yearbook*, 1(1), 211-224.

Myers, LB., & McCaulley, M.H. (1985). *Manual: A Guide to the Development and Use of the MyersBriggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Myers, IB., and P.B. Myers. (1980). *Gifts Differing*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Nagai, K. (1997). A concept of critical period for language acquisition. Its implication for adult language learning. *Bulletin of the Society for the Study of English Education*. 32, 39-56.

Consciência fonológica. (s.d.) Recuperado em Março 7, 2006, em www.fonoesaude.org/conscfonologica.htm.

Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B.(1990, Junho). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40(2), 221-224.

Nazzi, T., Jusczyk, P., & Johnson, E. (2000, Julho). Language discrimination by English-learning 5-month-olds: effects of rhythm and familiarity. *Journal of Memory And Language*, 43(1), 1-19.

Neufeld, G. (1988, Dezembro). Phonological asymmetry in second-language learning and performance. *Language Learning*, 3(4), 531-559.

Neville, HJ., & Bavelier, D. (1998). Neural organization and plasticity of language. *Current Opinion in Neurobiology*, 8(2), 254-258.

Newport, E.L. (1990). Maturation Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.

Newport, E.L. (s.d.) Critical Periods in Language Development. L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Macmillan Publishers Ltd.

Newport, E., Bavelier, D., & Neville, H. (2001). *Critical Thinking about Critical periods: Perspectives on a Critical Period for Language Acquisition*. Recuperado em Maio 21, 2006, em <http://www.bcs.rochester.edu/people/daphne/articles/CriticalPeriods.pdf>

Nittrouer, S., & Crowther CS. (1998, Agosto). Examining the role of auditory sensitivity in the developmental weighting shift. *JSLHR*, 41, 809-818.

Nittrouer, S., & Crowther CS. (2001). Coherence in children's speech perception. *Acoustical Society of America Journal*, 110(4), 2129-2140.

Nittrouer, S., & Lowenstein, J. (2007, Fevereiro). Children's weighting strategies for word-final stop voicing are not explained by auditory sensitivities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50(1), 58-73.

Noels, K. (2001). Learning Spanish as a second language: learner's orientations and perceptions of their teacher's communication style. *Language Learning* 51(1), 107-144.

Noels, K., Pelletier, L. Clément, R., & Vallerand, R. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 53, 33-64.

Nooteboom, S. (2005). Lexical bias revisited: detecting, rejecting and repairing speech errors in inner speech. *Speech communication*, 47, 43-58.

Oliveira, A.M. (s.d.). Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingues. *Educação & Comunicação*, 7, 86-101. Recuperado em Setembro, 2007, em <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1417.1.pdf>.

Omoda, R., Pereira, L., Guilherme, A. (2006). Reconhecimento de padrão temporal e escuta dicótica em descendentes de japoneses, falantes e não-falantes da língua japonesa. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 72(6), 737-746.

Onwuegbuzie, A., Bailey, P., & Daley, C. (1999a, Junho). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217-239.

Onwuegbuzie, A., Bailey, P., & Daley, C. (1999b, Junho). Relationships between anxiety and achievement at three stages of learning a foreign language. *Perception & Motor Skills*, 88(3), 1085-1093.

Onwuegbuzie, A., Bailey, P., & Daley, C. (2000, Setembro-Outubro). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign- language achievement. *Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.

Onwuegbuzie, A., & Jiao, Q. (1998). The relationship between library anxiety and learning styles among graduate students: implications for library instruction. *Library & Information Science Research*, 20(3), 235-249.

Ortega, V., & Carter, D. (2000, Agosto). Individual differences, strategic performance and achievement in second language learners of Spanish. *Studia Linguistica*, 54(2), 280-287.

Oxford, R. (1989). *The role of styles and strategies in second language learning*. Eric database. Recuperado em Novembro 11, 2007, em Eric database <http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm>.

Owren, MJ., & Cardillo, GC. (2006, Março). The relative roles of vowels and consonants in discriminating talker identity versus word meaning. *Acoustical Society of America Journal*, 119(3), 1727-1739.

Oya, T., Manalo, E., & Greenwood, J. (2004). The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese Speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 841-855.

Pablos, A. (2009). Languages are (like) visuals: linguistic considerations and potential usage. *Iberica*, 17, 99-118.

Pallier, C., Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (1997, Setembro). A limit on behavioural plasticity in speech perception. *Cognition*, 64(3), 9-17.

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

Pappamihel, N. (2002). English as a Second Language Students and English Language Anxiety: issues in the Mainstream Classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 327-355.

Park, C. (2001, Maio). Learning style preferences of Armenian, African, Hispanic, Hmong, Korean, Mexican, and Anglo Students in American Secondary Schools. *Learning Environments Research*, 4(2), 1387-1579).

Pascoal, J., & Oliveira, T. (2006). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional, Orientações Nacionais: Diagnóstico de competências em Língua Portuguesa da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Passmore, J. (s.d.). *Chomsky, os estruturalistas e a fundação da linguística moderna*. Recuperado em Maio, 2008, em http://criticanarede.com/html/fil_chomsky.html.

Patkowsky, M. (1990). Age and Accent in a Second Language: a reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11(1), 73-89.

Paula, G., Mota, H., & Keske-Soares, M. (2005, Maio-Agosto). A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização*

Científica, 17(2). Recuperado em Setembro 10, 2007, em <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v17n2/v17n2a05.pdf>.

Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 1-20.

Pearson, L. (2006). Patterns of development in Spanish L2 pragmatic acquisition: an analysis of novice learners' production of directives. *The Modern Language Journal*, 90.

Peixoto, J. (2008, Abril). Imigração e mercado de trabalho em Portugal: investigação e tendências recentes [Immigration and the labour market in Portugal: research and recent trends]. Recuperado em Outubro, 2008, em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Revista_2/migracoes2_art1.pdf.

Penfield, W., & Roberts, L. (1959). Speech and Brain-Mechanisms of language acquisition. *Language Learning*, 44, 681-734.

Persinger, M., Chellew-Belanger, G., & Tiller, S. (2002, Janeiro). Bilingual men but not women display less left ear but nit right ear accuracy during dichotic listening compared to monolinguals. *International Journal of Neuroscience*, 112(1), 55-63.

Pestun, M. (2005, Setembro-Dezembro). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 10(3). Recuperado em Setembro 10, 2007, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300009&tlng=en&lng=en&nrm=iso.

Peters, A. (1977). Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, 560-573.

Phakiti, A. (2003, Dezembro). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53(4), 649-702.

Piaget, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da criança*. Lisboa: Moraes.

Ping, L., & MacWhinney, B. (1996). Cryptotype, Overgeneralization and Competition: A Connectionist Model of the Learning of English Reversive Prefixes. *Connection Science*, 8(1), 3-30.

Plante, E., Schmithorst, V., Holland, S., & Byars, A. (2006). Sex differences in the activation of language cortex during childhood. *Neuropsychologia*, 44(7), 1210-1221.

Pohl, P., Grubmüller, H.G., & Grubmüller, R. (1984). Developmental changes in dichotic right ear advantage (REA). *Neuropediatrics*, 15(3),139-44.

Polka, L. (1995, Fevereiro). Linguistic influences in adult perception of non-native vowel contrasts. *Acoustical Society of America Journal*, 97(2), 1286-1296.

Postman, N. & Weingartner, C. (s.d.). *Contestação- nova fórmula de ensino*. RJ: Expressão e Cultura.

Pouwels, J. (1992, Outubro). The effectiveness of vocabulary visual aids for auditory and visual foreign-language students. *Foreign Language Annals*, 25(5), 391-401.

Powell, J., & Yamamoto, W. (Eds.). (1997). *Transcultural child development: psychological assessment and treatment*. New York: John Wiley.

Primi, R., Santos, A., Vendramini, C., Taxa, F., Muller, F., Lukjanenko, M., & Sampaio, I. (2001, Agosto). Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*,17(2). Recuperado em Junho 11, 2006, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722001000200007.

Radwanska-Williams, J., & Yam, J. (s.d.). The acquisition of English plosives by Chinese learners. Recuperado em Maio, 2008, em <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2001/pdf/yam.pdf>.

Ramalho, J. P. (2001). *Desenvolvimento psicológico de jovens com experiência migratória*. Dissertação de Doutorado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Ramon, A. (2008). *La población inmigrante en Cataluña, a través de los ojos del Centro de Información para Trabajadores Estranjeros*. Recuperado em Junho, 2008, em <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/2004/05/word/es0405204fes.doc>.

Rasier, L., & Hiligsmann, P. (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 28, 41-66.

Rego, L., & Buarque, L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10(2). Recuperado em Junho 4, 2007, em <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/consciencia%20-fonenica.pdf>.

Reid, J. (1987, Março). The learning style preferences of ESL students. *TESOL QUARTERLY*, 21(1), 87-110.

Repp, B.H. (1980, Janeiro). Stimulus dominance in fused dichotic syllables: troubles for the category goodness hypothesis. *Acoustical Society of America Journal*, 67(1), 288-305.

Ribeiro, J., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 5(2), 229-239. Lisboa.

Rimol L. M., Eichele, & Hugdahl. (2006). The effect of voice-onset-time on dichotic listening with consonant-vowel syllables. *Neuropsychologia*, 44(2), 191-6.

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*, (pp. 1-46). San Diego, CA: Academic Press.

Rod, E. (1989). Second Language Learning and Second Language Learners: Growth and Diversity. *TESL Canada Journal*, 7(1), 74-94.

Rodríguez, A. (s.d.). *O catalão e a sua contribuição ao léxico português*. Recuperado em Junho 11, 2006, em [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2\(5\)9-20.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/2(5)9-20.html).

Romaine (1985). Variable rules, o.k.? Or can there be sociolinguistic grammars? *Language and Communication*, 5, 53-67.

Rosenberg, K., Liebling, R., Avidan, G., Perry, D., Siman-Tov, T., Andelman, F., Ram, Z., Fried, I., & Hendler, T. (2008). Language related reorganization in adult brain with slow growing glioma: fMRI prospective case-study. *Neurocase*, 14(6), 465-473.

Rosenman, A. (1987, Novembro). The relationship between auditory discrimination and oral production of Spanish sounds in children and adults. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16(6).

Rubenzer, R.L. (1988). Stress management for the learned disabled. *ERIC Clearinghouse on handicapped and gifted children*. Recuperado Outubro 26, 2007, em <http://www.idonline.org/ldindepth/self/esteem/eric/stress.html>.

Saito, Y., Horwitz, E.K., & Garza, T.J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.

Samimy, K. & Tabuse, M. (1992, Setembro). Affective variables and a less commonly taught language- a study in beginning Japanese classes. *Language Learning*, 42(3), 377-398.

Santamaria, V., Leitão, P., Assencio-Ferreira, V. (2004, Julho-Setembro). A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Revista CEFAC*, 6(3), 237-241.

Sanz, C. (Ed.). (2005). *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, Theory and Practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Sauer, L., Pereira, L., Ciasca, S., Pestun, M., & Guerreiro, M. (2006). Processamento auditivo e SPECT em crianças com dislexia. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 64(1), 108-111.

Saussure, F. (1978). *Curso de linguística geral*. (4ª ed.). (J. V. Adragão, Trad.). Lisboa: Dom Quixote. (Original publicado em 1916).

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.

Schneider, E., & Ganschow L. (2000, Janeiro-Março). Dynamic assessment and instructional strategies for learners who struggle to learn a foreign language. *DYSLEXIA* 6(1), 72-82. Recuperado em Setembro 30, 2007, em http://www.find-health-articles.com/rec_pub_10840508-dynamic-assessment-instructional-strategies-learners-struggle-learn.htm.

Schumann, J. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25(2), 209-235.

Schumann, J. (1986). Research On The Acculturation Model For Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392.

Scovel, T. (1978, Junho). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.

Sebastião, J., Ávila, P., Costa, A., & Gomes, M^a. C. (s.d.). *Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos*. Recuperado em Outubro 31, 2008, em http://www.oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf.

Sebastián-Gallés, N. (1994, Fevereiro). Phonological, orthographic, and lexical codes- comment on Carello et al. *Journal of Experimental Psychology-Human Perception and Performance*, 20(1), 199-202.

Segalowitz, N. (1997). Individual differences in second language acquisition. In A.M. de Groot & J.F. Kroll (Eds.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 85-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Seidl, A., & Johnson, E. (2008, Fevereiro). Boundary alignment enables 11-months-olds to segment vowel initial words from speech. *Journal of Child Language*, 35(1), 1-24.

Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, 139-152.

Sereno, J., McCall, J., Jongman, A., Dijkstra, T., & Van Heuven, W. (2002). On the role of phonetic inventory in the perception of foreign-accented speech [Resumo]. *Acoustical Society of America Journal*, 111(5), 2363.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). (2007). Relatório de actividades: imigração, fronteiras e asilo. Recuperado em Outubro, 2008, em [http://www.sef.pt/documentos/56/RA%202007%20\(F.%20Digital%20I\).pdf](http://www.sef.pt/documentos/56/RA%202007%20(F.%20Digital%20I).pdf).

Sharma, A., & Dorman, M. (2000, Maio). Neurophysiologic correlates of cross-language phonetic perception. *Acoustical Society of America Journal*, 107(5), 2697-2703.

Shütz, R. (2005). *Os fonemas vogais do Inglês e do Português*. Recuperado em Março 17, 2008, em www.sk.com.br/sk-voga.html.

Silva, E., & Silva, W. (s.d.). *Investigação dos dados sobre estilos de aprendizagem dos alunos frequentadores da base de apoio ao aprendizado autónomo*. Recuperado em Maio 30, 2006 http://www2.ufpa.br/rcientifica/artigos_cientificos/ed_08/pdf/elen_cristina.pdf.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Siouffi, G., & Raemdonck, D. (1999). *100 Fiches pour comprendre la linguistique*. Rosny: Bréal

Skinner, B.F. (1978). O comportamento verbal como uma variável dependente. In Skinner, B.F., *Sobre o behaviorismo* (pp. 29-52). (M^a P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Editora Cultrix. (Trabalho original publicado em 1957).

Slama-Cazacu, S. (1979). *Psicolinguística aplicada ao ensino das línguas*. São Paulo: Livraria Pioneira.

Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.

Sócrates-Comenius 2.1 Inter Project. *A practical guide to implement intercultural education: Needs Assessment Report* (2003). Recuperado em Dezembro 12, 2005, em <http://inter.up.pt/inter.php?item=project>.

Sparks, R., Ganschow, L. Artzer, M., Siebenhar, D., & Plageman, M. (1997, Outubro). Language anxiety and proficiency in a foreign language. *Perception & Motor Skills*, 85(2), 559-562.

Sparks, R., Ganschow, L. Artzer, M., Siebenhar, D., & Plageman, M. (2004). Foreign language teachers' perceptions of students' academic skills, affective characteristics, and proficiency: replications and follow-up studies. *Foreign Language Annals*, 37(2), 263-278.

Sparks, R., Ganschow, L., & Jaborsky, J. (1993). Perceptions of low and high-risk students and students with learning-disabilities about high-school foreign-language courses. *Foreign Language Annals*, 26(4), 491-510.

Spencer, L.H., & Hanley, J.R. (2003). Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94(1), 1-28.

Spielmann, G. & Radnofsky, M. (2001). Learning language under tension: new directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(1), 259-278.

Stevens, G. (2006). The Age-Length-Onset Problem in Research on Second Language Acquisition Among Immigrants. *Language Learning* 56(4), 671-692.

Stivanin, L. (2008). *Tempo de processamento para a leitura de palavras e para a nomeação de figuras em crianças leitoras e não leitoras*. Resumo recuperado em Novembro 7, 2008, <http://testes.usp.br/teses/disponiveis/>.

Stowe, L. (2006). When does the neurological basis of first and second language processing differ? Commentary on Indefrey. In Gullberg & Indefrey (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition* (pp. 305-311). Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.

Strong, M. (1984). Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition? *Language Learning*, 34,1-14.

Svanes, B. (1988). Attitudes and 'cultural distance' in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 9(4),357-371.

Taha, H. (2006, Setembro). Females'superiority on phonological and lexical processing. *The Reading Matrix*, 6(2), 70-79.

Takahashi, S. (2005). Pragmalinguistic Awareness: Is it Related to Motivation and Proficiency. *Applied Linguistics*, 26(1), 90-120

Takata, Y., & Nábelek, AK. (1990, Agosto). *Acoustical Society of América Journal*, 88(2), 663-666

Tavares, J., & Bonboir, A. (1995). *Ativação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro:CIDINE.

Thelen, H. (1954). *Dynamics of groups at work*. Chicago, IL: University of Chicago.

Tichy, J., & Belacek, J. (2008). Right-Lefthandedness and Crossed Foot Preference. Testing of Laterality and Cerebellar Dominance. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*, 71(5), 552-558.

Tonelotto, J., Fonseca, L., Tedrus, G., Martins, S., Gibert, M., Antunes, T., & Pensa, N. (2005, Junho). Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental. *Avaliação psicológica*, 4(1), 33-43.

Tsukada, K. (1999). Detection of foreign accent by English listeners (A) [Resumo]. *Acoustical Society of America Journal*, 105(2),1096.

Ullman, M. (2004). Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. *Cognition*, 92, 231-270.

“Unidade e Diversidade da Língua Portuguesa”. (s.d.). Recuperado em Junho 11, 2008, em www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/forum/index.html.

Uylings, H. B. (2006). Development of the human cortex and the concept of “critical” or “sensitive” periods. In Gullberg & Indefrey (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition* (pp. 59-90). Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.

Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonologica como una zona de desarrollo proximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, 165-177.

Van Wijngaarden SJ., Steeneken, HJ., & Houtgast, T. (2002, Abril). Quantifying the intelligibility of speech in noise for non-native listeners. *Acoustical of Society America Journal*, 111(4), 1906-1916.

Vaz, A., Coimbra, R., Teixeira, A., & Moutinho, L. (2003). Quanto mais pior: considerações acerca da aquisição das vogais orais do Português Europeu por hispanófonos. *Cadernos de PLE*, 3, 155-170.

Verhoeven, L. (2007, Julho). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Linguistics*, 28(3), 425-439.

Vigil, DC. (2002, Outubro-Dezembro). Cultural variations in attention regulation: a comparative analysis of British and Chinese-immigrant populations. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(4), 433-458.

Vihman, M. (1996). *Phonological development: the origins of language in the child*. Cambridge: Blackwell.

Vincent, J. (2001). The role of visually rich technology in facilitating children's writing. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(3), 242-250.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Walley, A. (2005). Speech learning and word recognition: speech learning, lexical reorganization and the development of word recognition by native and non-native English-speakers. Recuperado em Abril, 2007, em <http://www.psy.uab.edu/Walley/REVVWALLE.pdf>.

Walton, P. (1995, Dezembro). Rhyming ability, phoneme identity, letter-sound knowledge, and the use of orthographic analogy by prereaders. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 587-597.

Wang, M., Koda, K., & Perfetti, C.A. (2003). Alphabetic and nonalphabetic L1 effects in English word identification: A comparison of Korean and Chinese English L2 learners. *Cognition*, 87, 129-149.

Warden, C., & Lin, H. J. (2000). Existence of integrative motivation in Asian EFL setting. *Foreign Language Annals*, 33, 535-547.

Weil, S. (2003). The impact of phonetic dissimilarity on the perception of foreign accented speech [Resumo]. *Acoustical Society of America Journal*, 114(4), 2423.

Weiner, I. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Weinreich, U. (1970). *Languages in contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

Weppelman, T., Bostow, A., Schiffer, R., Elbert-Perez, E., & Newman, R. (2003, Janeiro). Children's use of the prosodic characteristics of infant-directed speech. *Language & Communication*, 23(1), 63-80.

Werker, J. F., Gilbert, J. H., Humphrey, K., & Tees, R.C. (1981). Developmental aspects of cross-language speech perception. *Child Development*, 52, 349-355.

Werker, J.F., & Tees, R.C. (1984). Phonemic and phonetic factors in adult cross-language speech perception [Resumo]. *Acoustical Society of America Journal*, 75(6), 1866-78.

Wertzner, HF., & Consorti, T. (2004, Setembro-Dezembro). Phonological processes detected in children between seven and eight years. *Pró-Fono*, 16(3), 275-282.

White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.

Williams, J., & Lovatt, P. (2005, Junho). Phonological Memory and Rule Learning. *Language Learning*, 55(1), 177-233.

Wintergerst, A., DeCapua, A., & Itzen, R. (2001). The construct validity of one learning styles instrument. *System*, 29(3), 385-403.

Yeni-Komshian, G. (1968). A pilot study on the ability of young children and adults to identify and reproduce novel speech sounds. Recuperado em Maio 29, 2007, em *ERIC database*:
[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true
&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED030858&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED030858](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED030858&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED030858).

Yeni-Komshian G., Flege J., & Liu, H. (1997). Pronunciation proficiency in L1 and L2 among Korean-English bilinguals: the effect of age of arrival in the U.S [Resumo]. *Acoustical Society of America Journal*, 102(5), 3138.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.

Young, M. (2006, Agosto-Novembro). Macao student's attitudes toward English: a post-1999 survey. *World Englishes*, 25(3-4), 479-490.

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

Zimmer, M. (s.d.). O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionista. Recuperado em Junho, 2007, em http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/processamento_leitura_lingua_materna.pdf.

7. ANEXOS

Anexo 1.

Estudo I Bateria de escalas

Versão Catalã (original) do MINI-AMTB (Attitudes/Motivation Tests Battery) (instrumento da fase I do Estudo I)

Dades personals:

Noi ☐ Noia ☐

Escola _____

Nacionalitat _____

Edat _____

Curs: 5è primària ☐ 6è primària ☐

1er ESO ☐ 2on ESO ☐ 3er ESO 4rt ESO ☐

Nascut a Catalunya: Sí ☐ NO ☐

Si la resposta és NO. Data d'arribada a Catalunya _____

Nacionalitat dels pares _____

Llengües que parles a casa _____

Senyala amb una creu (X) la resposta més adient.

1. Parlo el català:

MOLT MALAMENT ____:____:____:____:____:____:____ MOLT BÉ

2. Entenc quan em parlen en català :

GENS ____:____:____:____:____:____:____ MOLT

3. Escric en català :

MOLT MALAMENT ____:____:____:____:____:____:____ MOLT BÉ

4. Entenc quan llegeixo en català :

GENS ____:____:____:____:____:____:____ MOLT

Secció I

L'objectiu d'aquest qüestionari és saber què penses d'alguns temes relacionats amb l'aprenentatge del català. A continuació tens una sèrie de frases seguides d'una escala. Senyala amb una creu (X) la resposta més adient.

1. La meva motivació per aprendre català per tal de comunicar-me amb gent de parla català és:
POCA ____:____:____:____:____:____:____ MOLTA
2. La meva actitud envers la gent de parla català és:
DESFAVORABLE ____:____:____:____:____:____:____ FAVORABLE
3. El meu interès per les llengües estrangeres és:
POC ____:____:____:____:____:____:____ MOLT
4. El meu desig d'aprendre català és:
POC ____:____:____:____:____:____:____ MOLT
5. La meva actitud envers l'aprenentatge de català és:
DESFAVORABLE ____:____:____:____:____:____:____ FAVORABLE
6. La meva actitud envers el meu professor/a de català és:
DESFAVORABLE ____:____:____:____:____:____:____ FAVORABLE
7. La meva motivació per aprendre català per raons pràctiques (per exemple, aconseguir una bona feina) és:
POCA ____:____:____:____:____:____:____ MOLTA
8. Em neguiteja parlar en català fora de classe: (*)
POC ____:____:____:____:____:____:____ MOLT
9. La meva actitud envers la classe de català és:
DESFAVORABLE ____:____:____:____:____:____:____ FAVORABLE
10. Em neguiteja parlar en català a classe: (*)
POC ____:____:____:____:____:____:____ MOLT
11. La meva motivació per aprendre català és:
POCA ____:____:____:____:____:____:____ MOLTA
12. Els meus pares m'animen a estudiar català:
POC ____:____:____:____:____:____:____ MOLT

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ!!!

(*) estes dois itens não foram considerados na escala aplicada à amostra portuguesa, tendo sido elaborada posteriormente uma escala mais adequada à avaliação de níveis de ansiedade em contexto de aprendizagem e L2

Anexo 2.

Versão Portuguesa (adaptação a partir das versões Catalã e Inglesa) do MINI-AMTB

(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 do país _____

Língua(s) que falas em casa _____

Assinala com uma cruz (X) a resposta mais adequada, conforme o exemplo te explica:

Exemplo:

Falo em Português:

Muito mal _____ : _____ : _____ : _____ X _____ : _____ : _____ : _____ Muito bem.

(por causa do sítio onde está a cruz, significa que falo Português mais ou menos)

1. Falo em Português:

Muito mal _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Muito bem.

2. Entendo quando falam em Português.

Muito mal _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Muito bem.

3. Escrevo em Português:

Muito mal _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Muito bem.

4. Entendo quando leio em Português :

Muito mal _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ Muito bem.

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*.

Secção II

Assinala com uma cruz (X) a resposta mais adequada, na escala:

1. Lembro-me mais facilmente das coisas que **ouço** do que as que leio.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente*.

2. Gosto de escrever o que a professora diz nas aulas para depois ir ver ao caderno, porque vendo as coisas escritas aprendo-as melhor.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente*.

3. Gosto muito de trabalhos de pintar, recortar, colar, desenhar...
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente*.

4. Compreendo bem as pistas dos mapas e sei segui-las.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente*.

5. Gosto muito de falar do que vejo em imagens e gráficos e não preciso que me ajudem a entendê-los.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente*.

6. Lembro e aprendo melhor as coisas quando as escrevo várias vezes.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente*.

7. Aprendo melhor o vocabulário repetindo as letras e as palavras em voz alta.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente*.

8. Percebo melhor uma notícia se a ouvir na rádio do que se a ler num jornal.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente*.

9. Para lembrar o que estudo, imagino-o visualmente na minha mente.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente*.

10. Aprendo melhor a soletrar (dizer letra a letra) as palavras, escrevendo-as imaginariamente com o dedo.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente*.

11. Gosto muito de fazer jogos como os quebra-cabeças e puzzles.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente*.

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.*

Muito obrigada pela colaboração!

9. A minha motivação para aprender Português é:
Pouca ____:____:____:____:____:____:____ Muita.

10. Os meus pais incentivam-me a estudar Português:
Pouco ____:____:____:____:____:____:____ Muito.

Secção II

Assinala com uma cruz (X) a resposta mais adequada, na escala.

1. Prefiro as explicações e as actividades escritas em vez das explicações e actividades orais.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

2. Gosto de escrever no caderno determinadas palavras e frases para revê-las depois visualmente, porque vendo as coisas escritas aprendo-as melhor.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

3. Gosto muito de trabalhos manuais.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

4. Compreendo e sigo as instruções sobre mapas com facilidade.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

5. Gosto muito de interpretar diagramas, imagens e gráficos e não necessito que me ajudem a entendê-los.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

6. Recordo e aprendo melhor as coisas quando as escrevo várias vezes.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

7. Aprendo a ortografia das palavras repetindo as letras e as palavras em voz alta, mais do que se as escrever num papel.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

8. Compreendo melhor o conteúdo de uma reportagem ouvindo-a na rádio, do que lendo-a num jornal.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

9. Trato de recordar o que estudo, imaginando-o visualmente na minha mente.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

10. Aprendo melhor a soletrar as palavras, escrevendo-as imaginariamente com o dedo.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

11. Gosto muito de resolver quebra-cabeças e puzzles.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

Secção III

1. Quando estou na escola e/ou na sala de aula, sabendo que eu não domino bem a língua e não conheço bem a cultura dos meus colegas e professores e que isso poderá prejudicar as minhas notas e a minha relação com as pessoas no dia-a-dia:

1. Fico embaraçado quando tenho de participar voluntariamente nas aulas de Português.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ Concordo completamente.

2. Eu sinto sempre (tenho a impressão que) que os outros alunos 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. Fico extremamente atento na aula com medo que eu não oiça ou não perceba o que os professores e/ou colegas me digam ou peçam.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
5. Eu tenho medo que os outros alunos se riam de mim quando falo Português
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
6. Sinto-me assustado quando tenho de pensar que terei de ser chamado para ir ao quadro ou para 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 mais intensamente quando tenho de falar ou ir ao quadro nas aulas.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*
9. Estou sempre irrequieto, 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 porque sou ansioso de natureza.
Discordo completamente ____:____:____:____:____:____:____ *Concordo completamente.*

Muito obrigada pela colaboração!

2.3.1. Versão original de Jeffrey Barsch (1980): Learning Style Inventory.

Fonte: <http://www.sinclair.edu/support/sss/pub/Barsch%20learning%20Style%20inventory.doc>

BARSCH LEARNING STYLE INVENTORY
Please check the appropriate line after each statement.

	Often	Sometimes	Seldom
1. Can remember more about a subject through listening than reading.	_____	_____	_____
2. Follow written directions better than oral directions.	_____	_____	_____
3. Like to write things down or take notes for a visual review.	_____	_____	_____
4. Bear down extremely hard with a pen or pencil when writing.	_____	_____	_____
5. Require explanations of diagrams, graphs or visual directions.	_____	_____	_____
6. Enjoy working with tools.	_____	_____	_____
7. Are skillful with and enjoy developing and making graphs and charts.	_____	_____	_____
8. Can tell if sounds match when presented with pairs of sounds.	_____	_____	_____
9. Remember best by writing things down several times.	_____	_____	_____
10. Can understand and follow directions on maps.	_____	_____	_____
11. Do better at academic subjects by listening to lectures and tapes.	_____	_____	_____
12. Play with coins or keys in pocket.	_____	_____	_____
13. Learn to spell better by repeating the letters out loud than by writing the word on paper.	_____	_____	_____
14. Can better understand a news article by reading about it in the paper than by listening to radio.	_____	_____	_____
15. Chew gum, smoke or snack during studies.	_____	_____	_____
16. Feel the best way to remember is to picture it in your head.	_____	_____	_____
17. Learning spelling by "finger spelling" the words.	_____	_____	_____
18. Would rather listen to a good lecture or speech than read about the same material in a book.	_____	_____	_____
19. Are good at solving and working on jigsaw puzzles and mazes.	_____	_____	_____
20. Grip objects in hands during learning period.	_____	_____	_____
21. Prefer listening to the news on the radio rather than reading about it in a newspaper.	_____	_____	_____
22. Obtain information on an interesting subject by reading relevant materials.	_____	_____	_____
23. Feel very comfortable touching others, hugging, handshaking, etc.	_____	_____	_____
24. Follow oral directions better than written ones.	_____	_____	_____

BARSCH LEARNING STYLE INVENTORY SCORING PROCEDURES AND EXPLANATIONS

SCORING PROCEDURES

OFTEN = 5 POINTS

SOMETIMES = 3 POINTS

SELDOM = 1 POINT

Place the point value on the line next to its corresponding item number. Next and the points to obtain the preference scores under each heading.

No.	Visual	pts	No.	Auditory	pts	No.	Tactual	pts
2	_____		1	_____		4	_____	
3	_____		5	_____		6	_____	
7	_____		8	_____		9	_____	
10	_____		11	_____		12	_____	
14	_____		13	_____		15	_____	
16	_____		18	_____		17	_____	
20	_____		21	_____		19	_____	
22	_____		24	_____		23	_____	
VPS			APS			TPS		

VPS = Visual Preferences Score
 APS = Auditory Preferences Score
 TPS = Tactual Preferences Score

If you are a VISUAL LEARNER, that is, you have a high visual score, then by all means be sure you see all study materials. Use charts, maps, filmstrips, notes and flashcards. Practice visualizing or picturing spelling words, for example, in your head. Write out everything for frequent and quick visual review. It is obvious you learn best when you SEE things... make it a point to see things.

If you are an AUDITORY LEARNER, that is, have auditory score, then be sure to use tapes. Sit in the front of the lecture hall or classroom where you can hear best and can review them frequently. Tape your class or lecture notes. After you read something, summarize it on tape or out loud. Verbally review spelling words, lectures or test material with a friend.

If you are a TACTUAL LEARNER, that is, have a high tactile score, trace words, for example, as you are saying them. Facts that must be learned should be written several times. Keep a supply of scratch paper just for that purpose. Taking and keeping lecture notes will be very important.

Nota: Este inventário encontra-se disponível sob várias plataformas na Internet sendo que passamos a citar um site onde de forma mais célere (classificação automática dos resultados: identificação do estilo de aprendizagem) podemos observar a funcionalidade do mesmo teste:
http://www.wou.edu/provost/aalc/learning/barsch_ls_inventory.php#reset

2.3.2. Versão original de Daniel Madrid (1998): Estilos de Aprendizaje 2

EA2: ESTILOS DE APRENDIZAJE 2

Preferencias sensoriales

(Basado en el cuestionario de Barsch (Davis 1989)

© Daniel Madrid (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario (p. 44)

Colegio: Idioma:
Curso: N° lista: Sexo: M F..... Fecha:

¿Cuáles son tus preferencias y tus estilos de aprendizaje en la clase de lengua extranjera?
Conócelte mejor puntuando lo siguiente de 1 a 5 teniendo en cuenta que:

5 = *siempre* 4 = *casi siempre* 3 = *a veces* 2 = *casi nunca* 1 = *nunca*

- (....) 1. Prefiero las explicaciones y las actividades escritas a las explicaciones y actividades puramente orales.
- (....) 2. Me gusta escribir en el cuaderno determinadas palabras y frases para revisarlas después visualmente, porque viendo las cosas por escrito las aprendo mejor.
- (....) 3. Me gustan los trabajos manuales.
- (....) 4. Comprendo y sigo las instrucciones sobre mapas con facilidad
- (....) 5. Me encanta interpretar diagramas, ilustraciones y gráficos y no necesito que me ayuden a entenderlos.
- (....) 6. Recuerdo y aprendo mejor las cosas cuando las escribo varias veces.
- (....) 7. Aprendo las disciplinas académicas a través de conferencias, charlas, grabaciones e intervenciones orales mejor que a través de la lectura de libros.
- (....) 8. Aprendo la ortografía de las palabras repitiendo las letras y las palabras en voz alta mejor que escribiéndolas en un papel.
- (....) 9. Comprendo y me quedo mejor con el contenido de un reportaje oyéndolo por la radio que leyéndolo en un periódico.
- (....) 10. Trato de recordar lo que he estudiado imaginándolo visualmente en mi mente.
- (....) 11. Aprendo mejor a deletrear las palabras escribiéndolas imaginariamente con el dedo.
- (....) 12. Se me da muy bien resolver rompecabezas, laberintos y "puzzles".
- (....) 13. Prefiero escuchar las noticias en la radio a leerlas en el periódico.
- (....) 14. Comprendo las instrucciones orales mejor que las escritas.
- (....) 15. Me gusta dar palmaditas a los demás, estrechar la mano, tocar y manipular los objetos.

Anexo 3.

Versão do MINI-AMTB em alemão. (*)

Persönliche Angaben

Männlich ___ Weiblich ___

Alter _____

Schule _____

Klasse _____

Staatsangehörigkeit _____

(Wenn Du nicht in Portugal geboren wurdest) Ankunfts-jahr in Portugal _____

Staatsangehörigkeit der Eltern _____

Zu Hause gesprochene Sprache(n) _____

Kreuze an (wie im Beispiel dargestellt), welche Antwort am ehesten auf Dich zutrifft:

Beispiel:

Deutsches Sprachvermögen

Sehr schlecht ___:___:___:___:___ *X* ___:___:___:___ *Sehr gut*

(das angegebene Beispiel sagt aus, dass Du mittelmässig Deutsch sprichst)

1. Deutsches Sprachvermögen

Sehr schlecht ___:___:___:___:___ sehr gut

2. Sprachverstehen wenn Deutsch gesprochen wird

Sehr schlecht ___:___:___:___:___ sehr gut

3. Schreibvermögen auf Deutsch

Sehr schlecht ___:___:___:___:___ sehr gut

4. Leseverständnis auf Deutsch

Sehr schlecht ___:___:___:___:___ sehr gut

Teil I

Ziel dieses Fragebogens ist es, heraus zu finden, was Du im Bezug auf das Erlernen des

Deutschen (als Fremdsprache) denkst. Im Folgenden findest Du eine Reihe von Sätzen/

Fragen und deren entsprechend Skalen. Kreuze an, was am Ehesten aus Dich zutrifft.

Sei so ehrlich wie möglich und denke daran, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt.

1. Meine Motivation Deutsch zu lernen, um mit deutsch sprechenden Personen kommunizieren zu können, ist:
Gering ___:___:___:___:___ ausgeprägt

2. Meine Einstellung gegenüber Deutsch ist:
Feindseelig ___:___:___:___:___ wohlgesonnen

3. Mein Interesse an Fremdsprachen ist:
Gering ___:___:___:___:___ ausgeprägt

4. Mein Wunsch Deutsch zu lernen ist:
Gering ___:___:___:___:___ ausgeprägt

5. Meine Einstellung gegenüber dem Erlernen von Deutsch ist:
Feindseelig ___:___:___:___:___ wohlgesonnen

6. Meine Einstellung gegenüber meinem Deutschlehrer / dem Deutschen ist:
Feindseelig ___:___:___:___:___ wohlgesonnen

7. Meine Motivation aus praktischen Gründen Deutsch zu lernen (beispielsweise um später einen guten Job zu finden) ist:
Gering ___:___:___:___:___ ausgeprägt

8. Meine Einstellung gegenüber der Klasse ist:
Feindseelig ____:____:____:____:____:____ wohlgesonnen
9. Meine Motivation Deutsch zu lernen ist:
Gering ____:____:____:____:____:____ ausgeprägt
10. Meine Eltern ermuntern mich, Deutsch zu lernen
Gar nicht ____:____:____:____:____:____ sehr

Teil II

Kreuze an (X), was am ehesten auf Dich zutrifft:

1. Ich erinnere mich einfacher die an Sachen, die ich höre, als die, die ich lese.
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
2. Ich schreibe gerne bestimmte Wörter und Sätze auf, um sie später nachzulesen, weil ich sie so besser lernen kann:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
3. Ich mag Handarbeiten:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
4. Ich lerne und verstehe die Anweisungen auf Karten mit Leichtigkeit:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
5. Ich interpretiere gerne Diagramme, Bilder und Grafiken und brauche keine Hilfe sie zu verstehen:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
6. Ich behalte und lerne Dinge besser, wenn ich sie mehrmals aufschreibe:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
7. Ich lerne die Orthographie eines Wortes besser, wenn ich mir die einzelnen Buchstaben und das Wort laut vorsage, als wenn ich es mir auf ein Blatt Papier schreibe:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
8. Ich verstehe den Inhalt einer Reportage besser, wenn ich sie im Radio höre, als wenn ich sie in einer Zeitschrift lese:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
9. Um mir besser zu merken, was ich lerne, stelle ich es mir bildlich vor:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
10. Ich lerne besser, wenn ich mir die Worte buchstabiere indem ich sie imaginär mit dem Finger irgendwo hinschreibe:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
11. Ich löse gerne Rätsel und Puzzles :
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu

TEIL IV

1. **Wenn ich in der Schule/Klasse bin, wissend, dass ich die Sprache nicht gut beherrsche, mit der Kultur meiner Mitschüler und Lehrer nicht vertraut bin und das Auswirkungen auf meine Noten und mein Verhalten mit Personen im Alltag hat, dann:**

1. Ich schäme mich, wenn ich mich am Deutsch -Unterricht beteiligen soll:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
2. Ich habe immer den Eindruck, dass die anderen Schüler besser Deutsch sprechen als ich:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu

3. Ich bin nervös und planlos wenn ich im Unterricht etwas sagen soll:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
4. Ich bin unaufmerksam weil ich mich vor Nervosität nicht konzentrieren kann:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
5. Ich habe Angst, dass die anderen Schüler mich auslachen wenn ich Deutsch spreche:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
6. Ich bekomme Angst wenn ich daran denke, dass mich der Lehrer im Deutsch -Unterricht an die Tafel ruft oder ich etwas sagen muss:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
7. Mein Mund wird trocken und meine Hände zittern wenn ich im Unterricht antworten muss:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
8. Mein Herz schlägt schneller wenn ich im Unterricht etwas sagen soll oder an die Tafel muss:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
9. Ich bin immer unruhig und kann nicht still auf meinem Platz bleiben:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
10. Ich habe Bauchschmerzen wenn ich im Unterricht sprechen oder antworten muss:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu
11. Manchmal fühle ich mich angespannt, aber eher weil ich von Natur aus so bin:
Stimme überhaupt nicht zu ____:____:____:____:____:____:____:____ Stimme voll und ganz zu

(*) esta versão foi aplicada em população austríaca (em instituições de Viena, Dezembro de 2006) contudo dada a fraca representatividade numérica da amostra constituída não foram considerados os dados recolhidos para este estudo. A versão para língua alemã poderá, no entanto, constituir uma mais-valia para este questionário.

Anexo 4.

Versões originais do AMTB e MINI-AMTB

4.1. Versão em Inglês do AMTB manual: Attitudes/Motivation Tests Battery ^(*)

Fonte: Gardner, R.C. (1985). The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>

The Attitude/Motivation Test Battery

*

Items for the Likert Scales

Attitudes toward French Canadians

1. French Canadians are a very sociable, warm-hearted and creative people.
2. I would like to know more French Canadians.
3. French Canadians add a distinctive flavour to the Canadian culture.
4. English Canadians should make a greater effort to learn the French language.
5. The more I get to know the French Canadians, the more I want to be fluent in their language.
6. Some of our best citizens are of French Canadian descent.
7. The French-Canadian heritage is an important part of our Canadian identity.
8. If Canada should lose the French culture of Quebec, it would indeed be a great loss.
9. French Canadians have preserved much of the beauty of the old Canadian folkways.
10. Most French Canadians are so friendly and easy to get along with that Canada is fortunate to have them.

Interest in Foreign Languages

1. If I were visiting a foreign country I would like to be able to speak the language of the people.
2. Even though Canada is relatively far from countries speaking other languages, it is important for Canadians to learn foreign languages.
3. I wish I could speak another language perfectly.
4. I want to read the literature of a foreign language in the original language rather than a translation.
5. I often wish I could read newspapers and magazines in another language.
6. I would really like to learn a lot of foreign languages.
7. If I planned to stay in another country, I would make a great effort to learn the language even though I could get along in English.
8. I would study a foreign language in school even if it were not required.
9. I enjoy meeting and listening to people who speak other languages.
10. Studying a foreign language is an enjoyable experience.

Attitudes toward European French People

1. The European French are considerate of the feelings of others.
2. I have a favourable attitude towards the European French.
3. The more I learn about the European French, the more I like them.
4. The European French are trustworthy and dependable.
5. I have always admired the European French people.
6. The European French are very friendly and hospitable.
7. The European French are cheerful, agreeable and good humoured.
8. I would like to get to know the European French people better.
9. The European French are a very kind and generous people.
10. For the most part, the European French are sincere and honest.

Attitudes toward Learning French

Positively Worded Items

1. Learning French is really great.
2. I really enjoy learning French.
3. French is an important part of the school programme.
4. I plan to learn as much French as possible.
5. I love learning French.

Negatively Worded Items

1. I hate French.
2. I would rather spend my time on subjects other than French.
3. Learning French is a waste of time.
4. I think that learning French is dull.
5. When I leave school, I shall give up the study of French entirely because I am not interested in it.

Integrative Orientation

1. Studying French can be important to me because it will allow me to be more at ease with fellow Canadians who speak French.
2. Studying French can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people.
3. Studying French can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate French Canadian art and literature.
4. Studying French can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups.

Instrumental Orientation

1. Studying French can be important for me only because I'll need it for my future career.
2. Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.
3. Studying French can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.
4. Studying French can be important for me because other people will respect me more if I have a knowledge of a foreign language.

French Class Anxiety

1. It embarrasses me to volunteer answers in our French class.
2. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our French class.
3. I always feel that the other students speak French better than I do.
4. I get nervous and confused when I am speaking in my French class.
5. I am afraid the other students will laugh at me when I speak French.

Parental Encouragement

1. My parents try to help me with my French.
2. My parents feel that because we live in Canada, I should learn French.
3. My parents feel that I should continue studying French all through school.
4. My parents think I should devote more time to my French studies.
5. My parents really encourage me to study French.
6. My parents show considerable interest in anything to do with my French courses.
7. My parents encourage me to practise my French as much as possible.
8. My parents have stressed the importance French will have for me when I leave school.
9. My parents feel that I should really try to learn French.
10. My parents urge me to seek help from my teacher if I am having problems with my French.

*Items for the Scales Using the Multiple Choice Format

Motivational Intensity

I actively think about what I have learned in my French class:

- 3 a) very frequently.
- 1 b) hardly ever.
- 2 c) once in awhile.

If French were not taught in school, I would:

- 2 a) pick up French in everyday situations (i.e., read French books and newspapers, try to speak it whenever possible, etc.).
- 1 b) not bother learning French at all.
- 3 c) try to obtain lessons in French somewhere else.

When I have a problem understanding something we are learning in French class, I:

- 3 a) immediately ask the teacher for help.
- 2 b) only seek help just before the exam.
- 1 c) just forget about it.

When it comes to French homework, I:

- 2 a) put some effort into it, but not as much as I could.
- 3 b) work very carefully, making sure I understand everything.
- 1 c) just skim over it.

Considering how I study French, I can honestly say that I:

- 2 a) do just enough work to get along.
- 1 b) will pass on the basis of sheer luck or intelligence because I do very little work.
- 3 c) really try to learn French.

If my teacher wanted someone to do an extra French assignment, I would:

- 1 a) definitely not volunteer.
- 3 b) definitely volunteer.
- 2 c) only do it if the teacher asked me directly.

After I get my French assignment back, I:

- 3 a) always rewrite them, correcting my mistakes.
- 1 b) just throw them in my desk and forget them.
- 2 c) look them over, but don't bother correcting mistakes.

When I am in French class, I:

- 3 a) volunteer answers as much as possible.
- 2 b) answer only the easier questions.
- 1 c) never say anything.

If there were a local French T.V. station, I would:

- 1 a) never watch it.
- 2 b) turn it on occasionally.
- 3 c) try to watch it often.

When I hear a French song on the radio, I:

- 2 a) listen to the music, paying attention only to the easy words.
- 3 b) listen carefully and try to understand all the words.
- 1 c) change the station.

Desire to Learn French

During French class, I would like:

- 2 a) to have a combination of French and English spoken.
- 1 b) to have as much English as possible spoken.
- 3 c) to have only French spoken.

If I had the opportunity to speak French outside of school, I would:

- 1 a) never speak it.
- 3 b) speak French most of the time, using English only if really necessary.
- 2 c) speak it occasionally, using English whenever possible.

Compared to my other courses, I like French:

- 3 a) the most.
- 2 b) the same as all the others.
- 1 c) least of all.

If there were a French Club in my school, I would:

- 2 a) attend meetings once in awhile.
- 3 b) be most interested in joining.
- 1 c) definitely not join.

If it were up to me whether or not to take French, I:

- 3 a) would definitely take it.
- 1 b) would drop it.
- 2 c) don't know whether I would take it or not.

I find studying French:

- 1 a) not interesting at all.
- 2 b) no more interesting than most subjects.
- 3 c) very interesting.

If the opportunity arose and I knew enough French, I would watch French T.V. programmes:

- 2 a) sometimes.
- 3 b) as often as possible.
- 1 c) never

If I had the opportunity to see a French play, I would:

- 2 a) go only if I have nothing else to do.
- 3 b) definitely go.
- 1 c) not go.

If there were French-speaking families in my neighbourhood, I would:

- 1 a) never speak French to them.
- 2 b) speak French with them sometimes.
- 3 c) speak French with them as much as possible.

If I had the opportunity and knew enough French, I would read French magazines and newspapers:

- 3 a) as often as I could.
- 1 b) never.
- 2 c) not very often.

Orientation Index

I am studying French because:

- 1 a) I think it will some day be useful in getting a good job.
- 2 b) I think it will help me to better understand French people and way of life.
- 2 c) It will allow me to meet and converse with more and varied people.
- 1 d) A knowledge of two languages will make me a better educated person.

Semantic Differential Assessments of My French Teacher and My French Course

MY FRENCH TEACHER

efficient _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ inefficient
insensitive _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ sensitive
cheerful _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ cheerless
competent _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ incompetent
insincere _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ sincere
unapproachable _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ approachable
pleasant _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ unpleasant
trusting _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ suspicious
incapable _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ capable
tedious _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ fascinating
friendly _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ unfriendly
exciting _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ dull
organized _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ disorganized
unreliable _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ reliable
unimaginative _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ imaginative
impatient _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ patient
polite _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ impolite
colourful _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ colourless
unintelligent _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ intelligent
good _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ bad
industrious _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ unindustrious
boring _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ interesting
dependable _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ undependable
disinterested _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ interested
inconsiderate _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ considerate

MY FRENCH COURSE

meaningful _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ meaningless
enjoyable _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ unenjoyable
monotonous _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ absorbing
effortless _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ hard
awful _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ nice
interesting _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ boring
good _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ bad
simple _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ complicated
disagreeable _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ agreeable
fascinating _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ tedious
worthless _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ valuable
necessary _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ unnecessary
appealing _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ unappealing
useless _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ useful
elementary _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ complex
pleasurable _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ painful
educational _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ noneducational
unrewarding _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ rewarding
difficult _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ easy
satisfying _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ unsatisfying
unimportant _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ important
pleasant _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ : _____ unpleasant

exciting _____:_____:_____:_____:_____:_____dull
 clear _____:_____:_____:_____:_____:_____confusing
 colourful _____:_____:_____:_____:_____:_____colourless

(*) A versão do AMTB tem sido desde o início (Gardner, 1958; 1960; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & Smythe, 1981; Gardner, 1985) considerando as necessárias remodelações para adequação aos diferentes contextos (espaço geográfico como critério fundamental) em que se aplica.

Attitudes and Motivation tests battery: adaptação parcial para versão portuguesa. (primeira versão, anterior à adaptação e versão final com base no MINI-AMTB)

Grupo I

Motivação

Coloca uma cruz (✖) à frente da afirmação que sentes como mais correcta, lembrando-te que não tens de te preocupar se há afirmações certas ou erradas.

1. Comparando-me aos outros alunos da minha turma (aula de francês), penso que:
 - a) Estudo mais do que a maior parte deles.
 - b) Estudo menos do que a maior parte deles.
 - c) Estudo o mesmo que os meus colegas.
2. Penso acerca das palavras e das ideias que aprendo nas minhas aulas de Francês:
 - a) De vez em quando.
 - b) Quase nunca.
 - c) Muitas vezes.
3. Se o Francês não fosse ensinado nesta Escola, eu provavelmente:
 - a) Não me preocuparia em aprender Francês.
 - b) Tentaria conseguir frequentar aulas de Francês noutra local.
 - c) Aprenderia o Francês de ouvido, em situação de quotidiano (ler livros, jornais franceses, tentar falar a língua sempre que possível e ver filmes franceses).
 - d) Nenhuma _____ das _____ hipóteses _____ anteriores
 (especifica:_____).
4. Tomando em consideração o que faço para estudar Francês, reconheço que:
 - a) Faço o suficiente para passar.
 - b) Irei passar devido à pura sorte ou à minha inteligência, uma vez que trabalho muito pouco.
 - c) tento realmente aprender.
 - d) Nenhuma das hipóteses anteriores (especifica:_____).
5. Depois de concluir o Ensino Secundário, provavelmente eu:
 - a) Tentarei usar o Francês sempre que possível.
 - b) Não farei qualquer tentativa para relembrar o Francês.
 - c) Continuarei a melhorar o meu Francês (por exemplo a prática diária, ensino nocturno...)
 - d) Nenhuma das hipóteses anteriores (especificar:_____).
6. Se eu tivesse a oportunidade de alterar o modo como o Francês é ensinado na nossa escola:
 - a) Aumentaria a prática exigida a cada aluno.
 - b) Manteria a prática tal como está
 - c) Diminuiria a prática exigida a cada aluno.

7. Considero que a minha Língua Materna devia ser:
- a) ensinada aos alunos estrangeiros e portugueses.
 - b) ensinada só aos alunos estrangeiros.
 - c) só ensinada aos alunos portugueses.
 - d) não ser ensinada na escola.
8. Quando sinto dificuldade em compreender algo que se está a aprender na aula de Francês:
- a) Peço imediatamente ajuda ao professor.
 - b) Só procuro ajuda apenas antes do exame.
 - c) Esqueço o assunto (não dou qualquer importância).
9. Depois de me ser devolvida correcção do meu exercício de Francês:
- a) Reescrevo-o sempre, corrigindo os meus erros.
 - b) Deixo-o na minha secretária e não penso mais no assunto.
 - c) Releio-o mas não me dou ao trabalho de corrigir os erros.
10. Em relação aos programas televisivos portugueses:
- a) Vejo-os, prestando atenção apenas às palavras fáceis.
 - b) Vejo-os muita atenção e tento/consigo entender todas as palavras.
 - c) Não ligo ao que é dito, apenas centro a minha atenção noutras coisas do programa.
11. Quando oiço uma canção francesa na rádio, eu:
- a) Oiço a música, prestando atenção apenas às palavras fáceis.
 - b) Oiço cuidadosamente e tento compreender todas as palavras.
 - c) Mudo de estação.

Grupo II

Atitudes

Assinala com uma cruz (✕) o espaço que consideras mais adequado na escala, conforme o exemplo:

Exemplo: Bom_ ✕ _ _ _ _ _ mau

1. Eu considero a Língua Portuguesa

Fácil_ _ _ _ _ Dífícil
 Interessante_ _ _ _ _ nada interessante
 Bonita_ _ _ _ _ feia
 Vantajosa_ _ _ _ _ desvantajosa
 Com poder_ _ _ _ _ sem poder
 Educada_ _ _ _ _ mal-educada
 Afastada da minha língua_ _ _ _ _ próxima da minha língua

2. Eu considero os Portugueses:

Interessantes_ _ _ _ _ nada interessantes
 Bravos_ _ _ _ _ covardes
 Bonitos_ _ _ _ _ feios
 Honestos_ _ _ _ _ desonestos
 Espertos_ _ _ _ _ ignorantes
 simpáticos_ _ _ _ _ antipáticos
 agradáveis_ _ _ _ _ desagradáveis
 educados_ _ _ _ _ mal-educados
 sinceros_ _ _ _ _ mentirosos
 bem sucedidos_ _ _ _ _ mal sucedidos

liberais _ _ _ _ _ conservadores
maduros _ _ _ _ _ imaturos
felizes _ _ _ _ _ infelizes
trabalhadores _ _ _ _ _ preguiçosos
ambiciosos _ _ _ _ _ não ambiciosos
calmos _ _ _ _ _ nervosos

3. Eu considero que falo Português:

muito bem _ _ _ _ _ muito mal

4. Quando oiço portugueses a falarem Português:

gosto muito _ _ _ _ _ não gosto

5. Quando oiço estrangeiros a falarem Português:

gosto muito _ _ _ _ _ não gosto

6. Quando me oiço a falar Português:

gosto muito _ _ _ _ _ não gosto

7. Quando pensas, pensas em primeiro lugar em Francês ou em Inglês:

Sempre em Francês _ _ _ _ _ Sempre em Inglês

8. Que língua preferes falar.

Inglês sem dúvida _ _ _ _ _ Francês sem dúvida.

9. Na minha opinião, quando falo/respondo:

a) Faço-o como um falante de português ☐

b) Faço-o como um falante da minha língua ☐

10. Se me dessem a escolher a minha nacionalidade seria:

portuguesa ☐

a que tenho ☐

qualquer uma ☐

11. Considero que na aprendizagem do Português preciso da ajuda do professor e dos colegas:

muito _ _ _ _ _ pouco

Grupo III

A ansiedade e a Língua

Coloca uma cruz (✕) à frente da afirmação que sentes como mais correcta, lembrando-te que não tens de te preocupar se há afirmações certas ou erradas.

2.2. Fico embaraçado quando tenho de participar voluntariamente nas aulas de Francês.

2.3. Eu nunca me sinto confiante quando falo nas aulas de Francês.

- 2.4. Eu sinto sempre (tenho a impressão que) que os outros alunos falam Francês melhor do que eu.
 2.5. Fico nervoso e confuso quando estou a falar na aula de Francês.
 2.6. Eu tenho medo que os outros alunos se riem de mim quando falo Francês.

4.2. MINI- AMTB (versão reduzida do AMTB): versão em Inglês.

Referência: Masgoret, A.-M., Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2001). Examining the role of attitudes and motivation outside of the formal classroom: A test of the mini-AMTB for children. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 281-295). Honolulu, HI: The University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.

1. My motivation to learn English in order to interact with English speaking people is:
 WEAK ____:____:____:____:____:____:____ STRONG

2. My attitude toward English speaking people is:
 UNFAVOURABLE ____:____:____:____:____:____:____ FAVOURABLE

3. My interest in foreign languages is:
 VERY LOW ____:____:____:____:____:____:____ VERY HIGH

4. My desire to learn English is:
 WEAK ____:____:____:____:____:____:____ STRONG

5. My attitude toward learning English is:
 FAVOURABLE ____:____:____:____:____:____:____ UNFAVOURABLE

6. My attitude toward my English teacher is:
 FAVOURABLE ____:____:____:____:____:____:____ UNFAVOURABLE

7. My motivation to learn English for practical purposes (e.g., to get a good job) is:
 WEAK ____:____:____:____:____:____:____ STRONG

8. I worry about speaking English outside of class:
 VERY LITTLE ____:____:____:____:____:____:____ VERY MUCH

9. My attitude toward my English course is:
 UNFAVOURABLE ____:____:____:____:____:____:____ FAVOURABLE

10. I worry about speaking in my English class:
 VERY LITTLE ____:____:____:____:____:____:____ VERY MUCH

11. My motivation to learn English is:
 VERY LOW ____:____:____:____:____:____:____ VERY HIGH

12. My parents really encourage me to learn English
 VERY LITTLE ____:____:____:____:____:____:____ VERY MUCH

Anexo 5.

Codificação dos itens da bateria de escalas.

Proficiência (auto-avaliação)

1. Produção oral .
2. Compreensão oral
3. Escrita
4. Compreensão escrita

Secção I

Motivação/attitudes

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)

Secção II (*)

Estilo de aprendizagem

1. auditivo
2. visual
3. cinestésico
4. visual
5. visual
6. cinestésico
7. auditivo

8. auditivo

9. auditivo

10. visual

11. cinestésico

12. cinestésico

Secção III (*)

Ansiedade

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

(*) estas duas secções não constam da fase I do estudo, aplicação do teste na amostra Catalã. Foram posteriormente desenvolvidas para a 2ª fase.

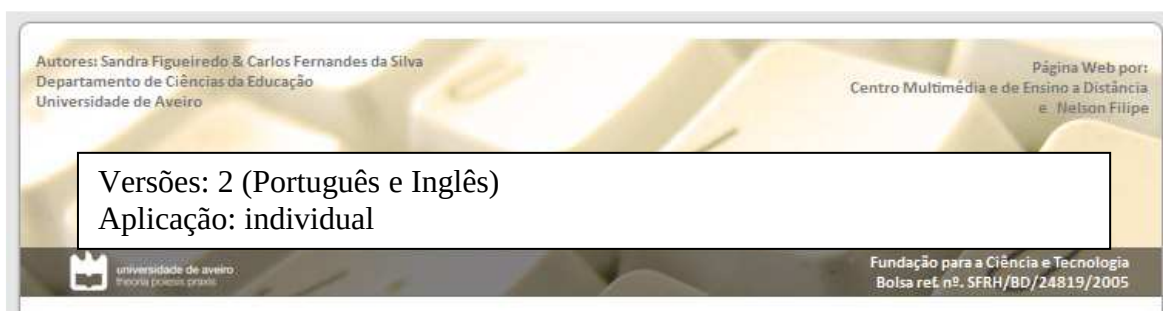
Anexo 6.

Estudo II

Bateria de testes

- 6.1. Manual do teste**
- 6.2. Versão do teste em Português (a partir do formato electrónico)**
- 6.3. Versão do teste em Inglês (a partir do formato electrónico)**
- 6.4. Versão do teste resolvido.**

6.1. Manual do teste



Manual da bateria de testes para avaliação de desempenho em contexto de Língua Segunda – DeCogL2- Português

1. Público-alvo.

O teste **DeCogL2- Português** visa população imigrante portuguesa (aprendentes de Português como Língua Segunda) com idades compreendidas entre os sete e os trinta anos de idade, e que se situem entre os níveis A1 e B1 de proficiência, de acordo com a matriz de avaliação de níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). O tipo de registo linguístico verificado nas instruções dos testes tem em conta sobretudo a compreensão por parte de utilizadores mais novos (até aos doze anos de idade). Manteve-se a mesma versão aquando da aplicação em alunos mais velhos, na medida em que este tipo de linguagem não compromete a sua compreensão e não se torna desadequada pois explicita o objectivo de cada teste para sujeitos que, embora mais velhos, apresentam dificuldades na compreensão de textos com algum grau de complexidade (Conselho da Europa, 2001).

O teste pode ainda ser dirigido a sujeitos nativos e monolíngues com o objectivo de avaliar a sua competência em Português enquanto Língua Materna. No entanto, o perfil do teste aponta para o primeiro tipo de público referido, comprovado pelos dados obtidos na fase de experimentação

2. Tipo de teste: objectivos e características.

2.1. Objectivo da avaliação

O objectivo da bateria de testes, preparada como instrumento de investigação no âmbito de projecto de Doutoramento, consiste na avaliação de diversos níveis da consciência fonológica (silábico, intrassilábico e fonémico) no contexto do idioma Português (Língua Segunda), bem como atende a outras capacidades cognitivas gerais inerentes: discriminação visual, auditiva, memória. Este conjunto de alvos a avaliar insere-se na perspectiva de *conectividade cognitiva funcional* do comportamento verbal na medida em que, nas oportunidades de processamento de mensagens linguísticas, todos esses componentes se encontram envolvidos simultaneamente, concorrendo para o mesmo fim: descodificação e compreensão da linguagem. Embora a delimitação de áreas não seja linear, pois os testes acabam por poder avaliar em mais do que um campo, em simultâneo, poderemos, no entanto, designar quatro áreas da linguagem a que se referem os testes da bateria: processamento fonológico; leitura e escrita; identificação de imagens; compreensão de palavras e frases.

Este teste apresenta-se simultaneamente como um programa de testes diagnósticos (se o objectivo for a aplicação no início de períodos lectivos para averiguar as competências do aprendente antes de se iniciar nas actividades escolar) e de intervenção (sem considerar a diagnose, visando a análise do desempenho do sujeito que prediz a sua competência e assim permite ao professor/educador intervir com programas pedagógicos mais bem conduzidos, resultante da orientação fornecida pelos sujeitos avaliados).

2.2. Estrutura física

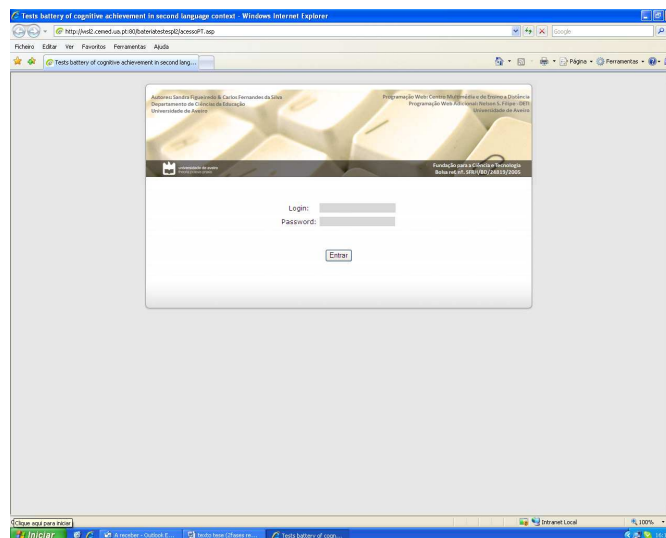
A bateria foi desenvolvida em suporte electrónico com o objectivo de garantir maior efectividade e organização dos dados bem como para apresentar a estrutura das tarefas de forma ordenada, clara e atractiva, culminando numa avaliação que se revela rápida e eficaz. A configuração do teste é pautada pelo princípio da organização de níveis de tarefas, pela precisão e controlo na audição dos estímulos sonoros e em situação de tarefas de escrita condicionada, pelo dinamismo proporcionado na interacção do utilizador com os estímulos apresentados no teste, e pela capacidade de controlo e registo do tempo (por meio de um dispositivo contador do tempo) despendido pelo sujeito em cada tarefa. Todos os dados (respostas dos sujeitos e tempo em segundos despendido em cada teste) encontram-se registados ordenadamente na base de dados construída para o efeito. Foi elaborada uma versão em Inglês do mesmo teste.

2.2.1. Vantagens

- * administração simples e rápida.
- * permite o cálculo de uma nota global.
- * identifica os alunos (aprendentes de Português Língua Segunda) em risco de aquisição de competências literácitas.
- * A folha do teste, a folha de resultados e as cotações constituem-se num instrumento só. Apenas o manual segue em papel.
- * a versão preparada com instruções em Inglês permite ao sujeito completamente desconhecedor de Português (nível A1) uma orientação em língua mais universal (pelo número representativo de falantes) para compreensão dos testes e seus exemplos de resposta; a versão em inglês admite que o teste tenha maior possibilidade de acesso por um número mais extenso de utilizadores e/ou investigadores na área.

2.3. Acesso

O teste electrónico (em linguagem HTML/VBScript-JavaScript) encontra-se no espaço electrónico do CEMED (Centro Multimédia e de Ensino à Distância) da Universidade de Aveiro, em <http://wsl2.cemed.ua.pt:80/bateriatestespl2/acessoPT.asp> (versão portuguesa) ou em <http://wsl2.cemed.ua.pt:80/bateriatestespl2/acessEN.asp> (versão inglesa). O acesso é mediante login e password que devem ser solicitados via email, aos autores. Com a senha de autorização, o utilizador pode escolher a versão portuguesa ou inglesa para preencher o teste, sendo que apenas o endereço electrónico é diferente, mantendo-se a mesma senha de acesso. O manual, em papel, será cedido juntamente com a informação de login e password. O questionário foi elaborado em ASP (Active Server Pages), primeiramente apenas disponível num computador portátil. A execução do teste neste programa, ao longo da aplicação, exigiu a instalação prévia do servidor IIS (Internet Information Service).



2.4. Identificação dos testes

(Teste 1) teste de “Ordenação Alfabética” (resposta correcta: ordenação de nove palavras lidas);

(Teste 2) teste de “Identificação de Sons” aleatórios (resposta correcta: identificação de uma sequência de quatro sons ouvidos);

(Teste 3) teste de “Identificação de Pares mínimos” (resposta correcta: identificação de dois pares mínimos ouvidos, através do registo das letras (2) diferenciadoras em cada par);

(Teste 4) teste de segmentação e reconstrução fonémicas: “Soletração” (a. segmentação) e “Leitura 1” (resposta correcta: soletração e leitura integral de quatro palavras lidas); “Reconstrução fonémica” (b.); (resposta correcta: síntese fonémica de três palavras ouvidas);

(Teste 5) teste de escrita condicionada: “Grafema E” (a.), “Grafema N” (b.) (resposta correcta: texto escrito sem recorrer às letras mencionadas);

(Teste 6) teste de identificação de aliteração: “Identificação de Aliteração vocálica”, “Identificação de Aliteração consonântica” (resposta correcta: identificação da aliteração presente em três frases ouvidas);

(Teste 7) teste de identificação de fonema inicial (onset) rima e sílaba: “Identificação de fonema inicial” (resposta correcta: identificação do fonema inicial de três palavras lidas), “Identificação de rima” (resposta correcta: identificação da rima de três palavras lidas), “Identificação de Sílaba” ou “Divisão Silábica” (resposta correcta: identificação de número de sílabas em cada uma de quatro palavras lidas);

(Teste 8) teste de Audição dicótica (este teste não é considerado na avaliação final, não tem aplicação prática, portanto. Apenas foi considerado na investigação desenvolvida);

(Teste 9) teste de “Identificação de léxico” (resposta correcta: identificação de três palavras lidas);

(Teste 10) teste de contagem de palavras e de consciência sintáctica: “Contagem de Palavra 1, 2” (resposta correcta: identificação do número de palavras em cada uma de duas frases lidas), “Consciência sintáctica 1, 2” (resposta correcta: organização sintáctica de duas frases agramaticais pela ilógica ao nível de sintaxe);

(Teste 11) teste de “Leitura” (resposta correcta: leitura sem erros a partir de um texto), “Sotaque na leitura” (avaliação por parte da investigadora atendendo à fonética nativa como critério, contemplando eventuais variantes livres e conhecidas variantes contextuais

nativas. Todos os ficheiros de som (cerca de 61) são ouvidos atentamente, palavra a palavra); “Auto-avaliação de leitura” (resposta correcta: identificação de todos os erros cometidos na própria leitura, após audição da mesma); (Teste 12) teste “*Percepção do perfil articulatório* de sons” (resposta correcta. Identificação dos pontos de articulação de cinco sons (representados em letras escritas) na imagem do aparelho fonador, considerando a possibilidade de diferentes respostas (pontos de articulação) de acordo com determinados sons).

3. Instruções de utilização

3.1. O preenchimento do teste deve ser supervisionado pelo professor/examinador, aplicando o questionário de forma integral, com excepção do teste n.º 8 (audição dicótica, apenas considerado para efeitos de análise na investigação), sem prejuízo para classificação de desempenho. A nota global do teste deve ser considerada com os dados acrescidos das tarefas 4a) e 11 (ver ponto 3.10.). Os testes não respondidos são automaticamente contabilizados como 0.

3.2. O layout da página do teste é simples (folha branca e com as barras de separação entre os testes com a cor verde) mas apelativo sobretudo nos ícones utilizados ()

 Enviar respostas

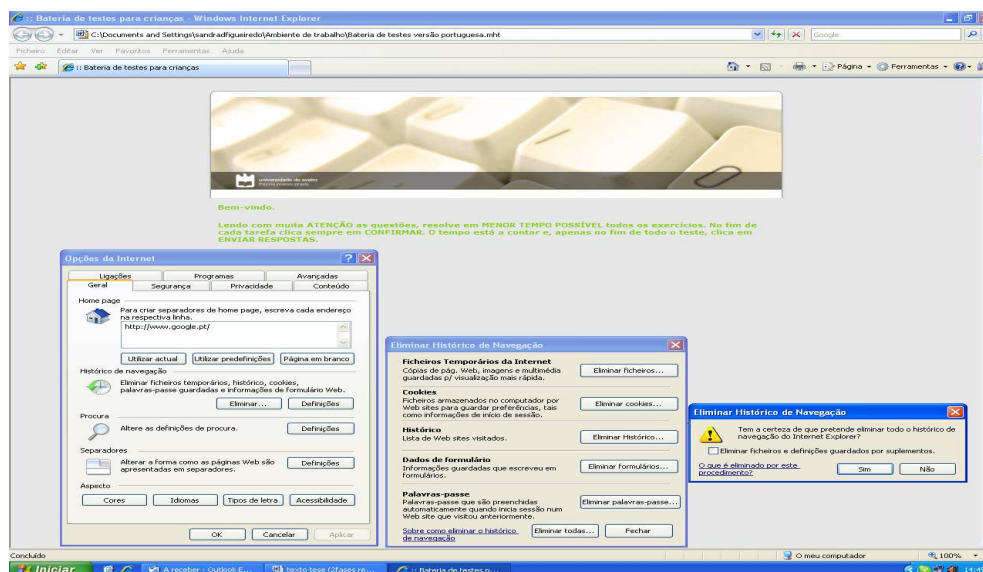
), na cor utilizada em algumas partes do texto das instruções que se pretendiam destacadas (cor verde); desenho do aparelho fonador na última tarefa ; escolha de imagens simples na tarefa 7      . Os botões repetem-se em quase todas as tarefas, facilitando o seu reconhecimento e função.

3.3. O utilizador deve escrever as respostas nas caixas (ver exemplo) preparadas para o efeito, sem fazer espaçamentos (antes da resposta escrita), sem utilizar aspas, e sem usar conjunções coordenadas copulativas (“e”) no caso de respostas com mais do que um elemento ( Primeira letra: C,M), sendo obrigatório utilizar sempre vírgulas para separar os elementos. O espaçamento apenas deve ser aplicado na resposta à alínea c) do teste 7 (identificação silábica), para separar as sílabas.

3.4. A maioria dos testes apresenta um exemplo de orientação de resposta (escrita ou sonora) para assegurar que os sujeitos compreendem o problema e o formato da solução - *Exemplo:*  (clica aqui) Diferença:  Primeira letra: C,M .

3.5. Todas as respostas são registadas numa base de dados (já elaborada e inerente ao teste), sendo que ao clique do sinal “confirmar” (um ícone cinzento que surge após o final de cada teste), as respostas são gravadas sem possibilidade de retroceder para emendar.

- 3.6. O comando “confirmar” regista as respostas escritas e o tempo que o sujeito despende em cada tarefa (registo de tempo é identificado em segundos, na base de dados). Não há limite de tempo para a resolução do teste, é livre.
- 3.7. Os participantes são alertados para nunca utilizarem a tecla “enter” e para ouvir apenas uma vez cada ícone () que contém a informação sonora em alguns testes.
- 3.8. No teste 2, os sons devem ser identificados sempre pela ordem em que são ouvidos. A contabilização é feita de acordo com a ordem registada, não classificando os sons bem identificados mas em ordem incorrecta.
- 3.9. No teste 5, há controlo automático dos registos das letras “proibidas” no teste de redação. A resposta é classificada como 0 sempre que, pelo menos, uma vez seja digitado *E* na alínea a) e *N* na alínea b).
- 3.10. Os testes n.º 4 e n.º 11 exigem um dispositivo de gravação que não está inserido no teste. O aluno deve ser alertado para o caso particular destes dois testes de leitura (informando sobre a gravação áudio), assim como o avaliador deve registar à parte as respostas e sua avaliação.* Qualquer gravador áudio pode ser utilizado, sendo que estes dados não são registados de forma automática (apenas o tempo que o sujeito despende em todo o teste) na base de dados. Foi utilizado o dispositivo multimédia (Programas – Acessórios - Entretenimento - gravador áudio) inerente aos programas básicos do próprio computador.
- *A classificação a considerar para o teste 4ª):
Soleturação correcta das 4 palavras – 4 pontos (cada palavra correctamente soletrada-1 ponto).
Leitura correcta das 4 palavras - 4 pontos (cada palavra correctamente lida-1 ponto).
- * A classificação a considerar para o teste 11:
Leitura correcta do texto integral: 1 ponto (leitura incorrecta de, pelo menos, uma palavra – 0 pontos).
- Atendendo ao facto do teste não registar as leituras e sua classificação na base de dados, os pontos obtidos nestes dois específicos testes devem ser adicionados no valor total final que o teste exhibe após a submissão efectuada. Só depois deve ser analisado o nível em que o sujeito se encontra (ponto 4.).
- 3.11. No teste 10 a) os números não devem ser registados por extenso.
- 3.12. Nos testes 10b) e 12 são possíveis e aceitáveis várias respostas (as opções estão contempladas nos critérios de avaliação automáticos do teste).
- 3.13. Para iniciar novo teste, deve ser sempre verificado o histórico de navegação para evitar que o utilizador preencha o questionário com base nas informações anteriormente registadas nas caixas das respostas (ver print screen).



4. Pontuação e resultados do teste – instruções de avaliação dos resultados.

A base de dados electrónica constitui-se simultaneamente como a folha de respostas e de cotação.

O teste avalia as distribuições de erro nas diferentes respostas e considera uma nota global perante um parâmetro de avaliação que coincide com o valor obtido com a mensuração do ponto de corte (24,2). Considerando o ponto n.º 3.10, o valor máximo possível de classificação é de 46 pontos (o teste n.º 8 está excluído nesta avaliação).

Por outro lado, adoptamos como pontos de corte os percentis:

- percentil <25 (**0-21 pontos**) desempenho negativo (nível 0);
- percentil ≥ 25 até 45 (**21-24 pontos**) desempenho positivo (mínimo) mas não significativo (nível 1);
- percentil ≥ 45 até 75 (**24-29,5 pontos**) desempenho positivo (nível 2);
- percentil ≥ 75 até 95 (**29,5-35,9 pontos**) desempenho bastante positivo (nível 3);
- percentil ≥ 95 (+ **35,9 pontos**) desempenho altamente positivo (nível 4).

De forma mais rigorosa, deve ser seguida a informação dos níveis de corte diferenciados por idade,

- Até aos 12 anos: 22,4.
- Até aos 17 anos: 24,9.
- Até aos 30 anos: 26,3

e por ano de escolaridade:

1º Ciclo: 23

2º Ciclo: 24,7

3º Ciclo: 24

Ensino Secundário: 25,8

Ensino Superior: 26,1.

A par da classificação do teste aparece sempre a tabela com as respectivas durações temporais pendidas em cada teste pelo sujeito (ver exemplo de resultado no seguinte print screen).



6.2. Versão em Português



Bem-vindo.

Lendo com muita **ATENÇÃO** as questões, resolve em **MENOR TEMPO POSSÍVEL** todos os exercícios. No fim de cada tarefa clica sempre em **CONFIRMAR**. O tempo está a contar e, apenas no fim de todo o teste, clica em **ENVIAR RESPOSTAS**.

1.

De acordo com as letras do alfabeto ordena as seguintes palavras:

Rita Escova Sangue Letra Quadro Impressora Fonte Ave Folha

2.

Ouve com atenção os sons que estão em  e depois escreve-os, pela ordem em que os ouviste, tal como mostra o exemplo. Apenas podes ouvir **UMA VEZ**.

Exemplo:  (clica aqui)

 (clica aqui)

3.

Ouve muito atentamente as palavras que estão em  e escreve a diferença que existe em cada par de palavras, tal como mostra 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)

- 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) 

c) 

5.

a) Escreve APENAS uma frase sobre o que mais gostas de fazer nos tempos livres, tendo em conta que não podes utilizar NUNCA a letra **E**.

b) Escreve APENAS uma frase sobre a tua família, tendo em conta que não podes utilizar NUNCa a letra **N**.

6.

Ouve com atenção os três textos que aqui se encontram e responde às questões. Só podes ouvir UMA VEZ cada .



a) Qual o som (consoante) que mais ouves?



b) Qual o som (consoante) que mais ouves?



c) Qual o som (consoante) que mais ouves?

7.

Vê bem cada uma das imagens que se seguem e, pensando no nome de cada uma, responde ao que é pedido.



a) Escreve as três palavras (de acordo com a ordem das imagens) que começam com o mesmo som (som inicial).

1:

2:

3:

b) Escreve as três palavras (de acordo com a ordem das imagens) que acabam com o mesmo som (rima).

1:

2:

3:

c) Divide as sílabas das seguintes palavras, tal como mostra o exemplo.

Exemplo: panela: **pa ne la**

Cadela

Joana

Elefante

Pão

8.

a) Agora ouvirás, em cada um dos ouvidos, palavras diferentes. Ouve com atenção para depois escreveres as palavras que conseguiste perceber. Apenas podes ouvir UMA VEZ.



(clica aqui)

Escreve as palavras que conseguiste perceber .

9.

Em cada uma das palavras *estranhas* que se seguem está escondido um nome português. Descobre-o e escreve-o, tal como mostra o exemplo:

Exemplo: cataregadoreiámos: __regador__.

1. Wersabedoriavsky
2. Pargimeninoruta
3. trapalapizcola

10.

a) Quantas palavras têm as seguintes frases?

“ A Joana comprou uma couve no mercado para fazer sopa de feijão.”

Tem palavras.

“ De cada vez que eu vou para a escola, tem de me acontecer sempre algo pelo caminho.

Tem palavras.

b) As seguintes frases estão desordenadas. Organiza-as.

" casa tem João o lareira em".;

" zoo domingo irei no ao Maria com a".

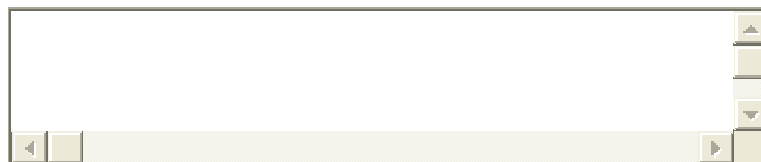
11. (gravação áudio)

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 para verificares se tem erros. Se encontrares erros, escreve as palavras que achas que leste mal, na caixa branca em baixo, como o exemplo te mostra:

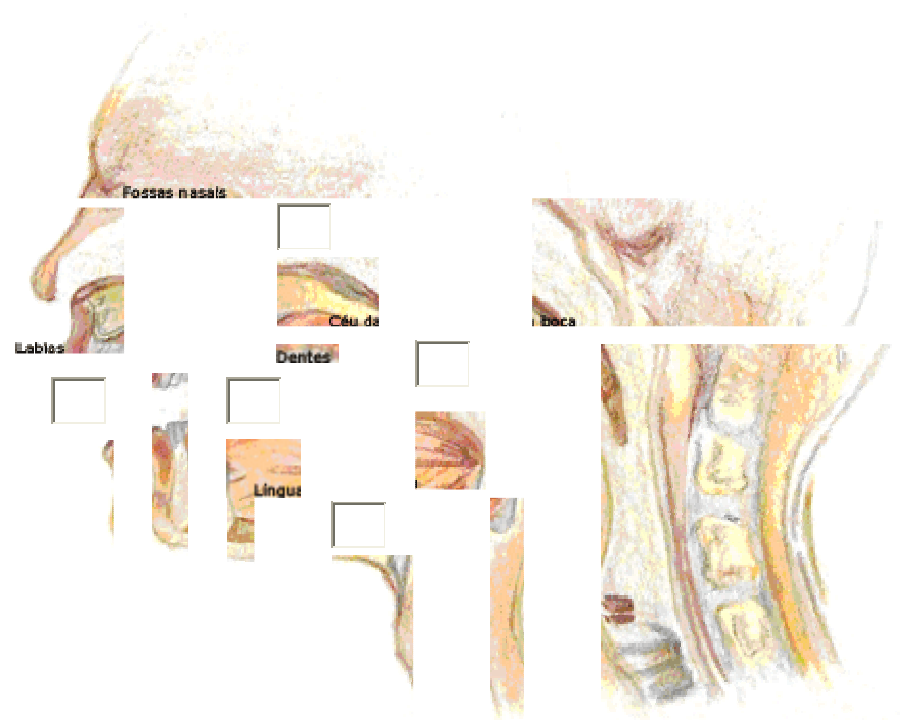
Exemplo: li mal: "Deolinda", "gato"...



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.



Enviar respostas

6.3. Versão em Inglês



Welcome.

Read carefully the following questions and solve, as quick as possible, all the exercises. When you have finished each test, press the bottom "Confirmar" [Confirm]. The time is counting.

At the end of all the test press the bottom "ENVIAR RESPOSTAS" [[submit test](#)].

1.

According to the Alphabet, organise the following words list.

Rita Escova Sangue Letra Quadro Impressora Fonte Ave
Folha

2.

Listen carefully the sounds that you pick on  and write them, regarding the exactly order in which you listened them, as can be seen in the following example. You are allowed to listen only once.

Example:  (click here)

 (click here)

3.

Listen carefully the words that you pick on  and write the difference that exists in each pair of words, as can be seen in the following example. You are allowed to listen only once.

Example:  (click here) Difference:

 (click here) Difference:

 (click here) Difference:

4. (audio recording)

a) Spell the following words, as can be seen in the following example.

Example:  (click here)

a) passagem

b) bagagem

c) vaso

d) onda

b) Listening carefully, find and write the words spelled in each :

a) 

b) 

c) 

5.

a) Text to be written (under the following theme: "My hobbies") with the letter **E** forbidden.

b) Text to be written (under the following theme: "My family") with the letter **N** forbidden.

6.

Listen carefully the following texts and answer to the questions. You are allowed to listen only once.



a) Which is the sound (a consonant) most heard?



b) Which is the sound (consonant) most heard?



c) Which is the sound (consonant) most heard?

7.

Observe all the images and, regarding their names, answer to the following questions.



a) Write the 3 words (names, regarding the order of the images) that begin with the same sound (onset).

1:

2:

3:

b) Write the 3 words (names, regarding the order of the images) that end with the same sound (rhyme).

1:

2:

3:

c) Count the syllables of the following words, as can be seen in the example:

Example: panela: **pa ne la**

Cadela

Joana

Elefante

Pão

8.

a) You will listen in each ear different words. Listen carefully to write the words that you perceive. You are allowed to listen only once.



(click here)

Write the words that you understood.

9.

In the following *strange* words are hidden portuguese names. Find and write them, as can be seen in the following example:

Example: cataregadoreiámos: __regador__.

1. Wersabedoriavsky y

2. Pargimeninoruta

3. trapalapizcola

10.

How many words do you find in the following sentences?

“ A Joana comprou uma couve no mercado para fazer sopa de feijão.”

words.

“ De cada vez que eu vou para a escola, tem de me acontecer sempre algo pelo caminho.”

words.

b) The following sentences are out of order. Organise them.

" casa tem João o lareira em".

" zoo domingo irei no ao Maria com a"

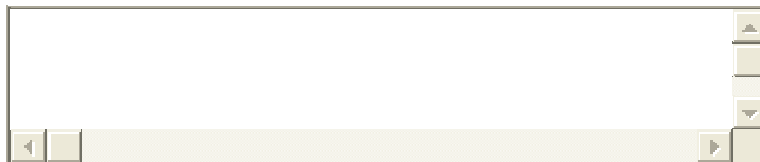
11. (audio recording)

a) Read carefully the following text:

"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."

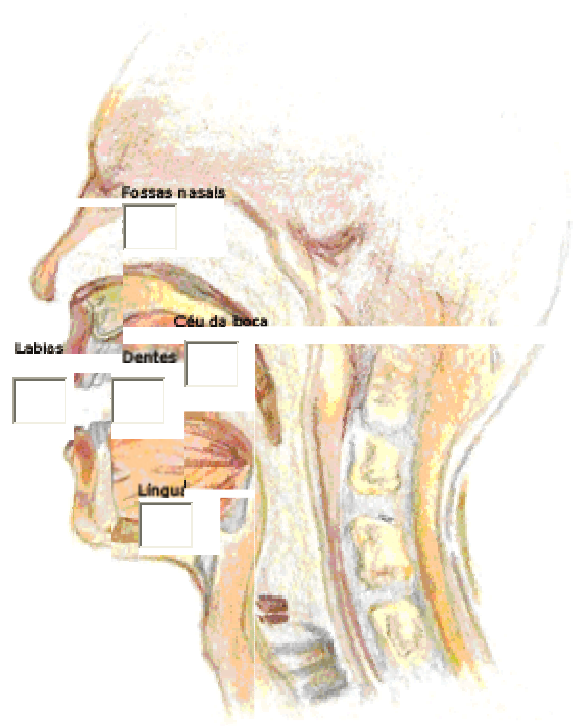
b) Now you will listen your own reading and check the mistakes. If do you find mistakes please write correctly the words misread, as can be seen in the following example:

Example: words misread: "Deolinda", "gato"...



12.

Identify, in the image below, where the following letters/sounds must be placed: /G//N/ /R/ /B/ /F/, regarding in which manner do you spell and hear them.



Enviar respostas

6.4. Versão do teste resolvido



Bem-vindo.

Lendo com muita **ATENÇÃO** as questões, resolve em **MENOR TEMPO POSSÍVEL** todos os exercícios.

No fim de cada tarefa clica sempre em **CONFIRMAR**. O tempo está a contar e, apenas no fim de todo o teste, clica em **ENVIAR RESPOSTAS**.

1.

De acordo com as letras do alfabeto ordena as seguintes palavras:

*Rita Escova Sangue Letra Quadro Impressora Fonte Ave
Folha*

ave

escova

folha

fonte

impressora

letra

quadro

rita

sangue

2.

Ouve com atenção os sons que estão em  e depois escreve-os, pela ordem em que os ouviste, tal como mostra o exemplo. Apenas podes ouvir **UMA VEZ**.

Exemplo:  (clica aqui)

 (clica aqui)

3.

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

Exemplo:  (clica aqui) Diferença:

 (clica aqui) Diferença:



(clica aqui)

Diferença:

p,c

4. (gravação áudio)

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

Exemplo:  (clica aqui)

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) 

gato

b) 

copo

c) 

vaso

5.

a) Escreve APENAS uma frase sobre o que mais gostas de fazer nos tempos livres, tendo em conta que não podes utilizar NUNCA a letra **E**.

livre

b) Escreve APENAS uma frase sobre a tua família, tendo em conta que não podes utilizar NUNCA a letra **N**.

livre

6.

Ouve com atenção os três textos que aqui se encontram e responde às questões. Só podes ouvir UMA VEZ cada .

 a) Qual o som (uma consoante) que mais ouves?

 b) Qual o som (uma consoante) que mais ouves?

 c) Qual o som (uma consoante) que mais ouves?

7.

Vê bem cada uma das imagens que se seguem e, pensando no nome de cada uma, responde ao que é pedido.



a) Escreve as três palavras (de acordo com a ordem das imagens) que começam com o mesmo som (som inicial).

1:

2:

3:

b) Escreve as três palavras (de acordo com a ordem das imagens) que acabam com o mesmo som (rima).

1:

2:

3:

c) Divide as sílabas das seguintes palavras, tal como mostra o exemplo.

Exemplo: panela: **pa ne la**

Cadela

Joana

Elefante

Pão

8.

a) Agora ouvirás, em cada um dos ouvidos, palavras diferentes. Ouve com atenção para depois escreveres as palavras que conseguiste perceber. Apenas podes ouvir UMA VEZ.



(clica aqui)

Escreve as palavras que conseguiste perceber .

9.

Em cada uma das palavras *estranhas* que se seguem está escondido um nome português. Descobre-o e escreve-o, tal como mostra o exemplo:

Exemplo: cataregadoreiámos: __regador__.

1. Wersabedoriavsky y *
2. Pargimeninoruta
3. trapalapizcola

10.

a) Quantas palavras têm as seguintes frases?

“ A Joana comprou uma couve no mercado para fazer sopa de feijão.”

Tem palavras.

“ De cada vez que eu vou para a escola, tem de me acontecer sempre algo pelo caminho.”

Tem palavras.

b) As seguintes frases estão desordenadas. Organiza-as.

" casa tem João o lareira em".;

O João tem lareira em casa.

*

" zoo domingo irei no ao Maria com a".

No domingo irei com a Maria ao zoo.

*

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."

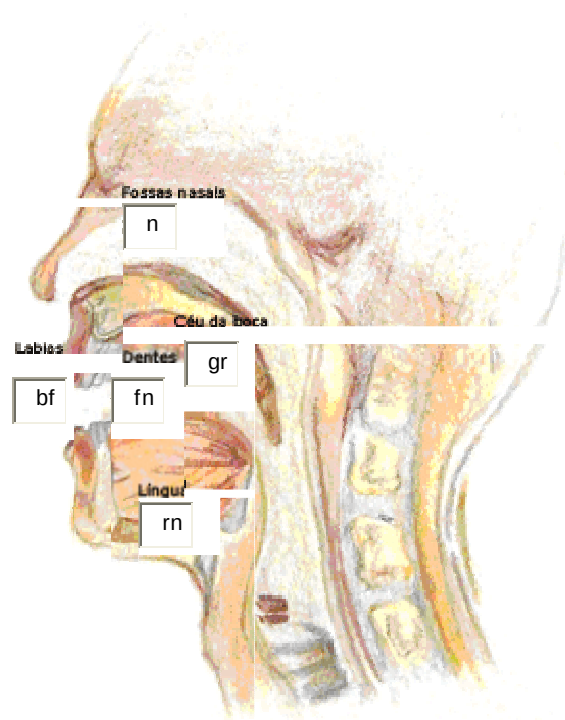
b) Agora vais ouvir a tua própria leitura para verificares se tem erros. Se encontrares erros, escreve as palavras que achas que leste mal, na caixa branca em baixo, como o exemplo te mostra:

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.*



Enviar respostas

* os testes assinalados com * indicam a possibilidade de apresentar outra hipótese de resposta aceitável. Verifique-se, por exemplo, as respostas correctas possíveis para a alínea b do teste 10 e para o teste 12:

Opções resposta tarefa 10b.

1º exercício

O João tem lareira em casa.
O João em casa tem lareira
O João tem em casa lareira.
Em casa o João tem lareira.

2º exercício

No domingo irei com a Maria ao zoo.
No domingo irei ao zoo com a Maria.
No domingo com a Maria irei ao zoo.
irei com a Maria ao zoo no domingo.
irei com a Maria no domingo ao zoo.
irei ao zoo com a Maria no domingo.
irei ao zoo no domingo com a Maria.
irei no domingo com a Maria ao zoo.
irei no domingo ao zoo com a Maria.
Ao zoo irei com a Maria no domingo.
Ao zoo irei no domingo com a Maria.
Com a Maria irei no domingo ao zoo.
Com a Maria irei ao zoo no domingo.

Opções resposta tarefa 12 (as alíneas aqui correspondem aos códigos da base de dados que identificam cada espaço da imagem, assim a) corresponde à zona “dentes”).

a)							n
b)	f	ou	n	ou	fn	ou	nf
c)	b	ou	f	ou	bf	ou	fb
d)	g	ou	r	ou	gr	ou	rg
e)	r	ou	n	ou	rn	ou	nr

Todas estas opções são consideradas como possíveis pelo controlo de classificação do teste.

Anexo 7.

Glossário

Alofone

variantes do mesmo fonema, determinadas pelo contexto (variante contextual).

Arquifonema

é uma noção do Funcionalismo, “definida como a neutralização entre dois fonemas que partilham das mesmas características fonéticas, mas que em determinados contextos fonéticos se neutralizam [exemplo: “carro” [ˈkaRu] e “caro” [ˈkaru]” (Moutinho, 1999, p. 52).

Axónios

uma das partes constituintes do neurónio, responsável pela condução dos impulsos nervosos até outro neurónio ou músculo.

Cognato (palavras cognatas)

vocábulos que embora de origem comum e grafia semelhante em duas línguas, conheceram percursos diferentes de evolução e cuja principal distinção reside no significado. São palavras frequentemente apelidadas de “falsos amigos”, induzindo facilmente em erro de descodificação.

Conexionismo

teoria de análise do comportamento inteligente com base no modelo de associações que ocorrem nas estruturas do cérebro humano. Essas relações (cognitivas) assumem o princípio de conexão entre várias redes neuronais que concorrem para a operacionalização de padrões que se tornam estáveis (“Connectionist networks provide a plausible mechanism for acquiring, representing, and combining such probabilistic information”, Christiansen, Allen & Seidenberg, 1998, p. 221)

Constricção

é um modo de articulação: obstrução parcial da cavidade bucal no momento da fase final de fonação, o que gera dois tipos de consoantes: fricativas, “A obstrução produzida e a velocidade do fluxo do ar no momento da constricção geram um ruído de fricção e realizam-se as consoantes fricativas” (Moutinho, 1999, p. 30); e líquidas. Por sua vez, no conjunto das líquidas encontramos duas entidades: as laterais, “obstrução total da cavidade bucal e um simultâneo escoamento livre do fluxo do ar” (p. 30), e as vibrantes, “produzidas pela vibração de um articulador” (p. 30).

Corpo celular

uma das partes constituintes do neurónio ou de outra qualquer célula que contém as estruturas (organelas) que asseguram o funcionamento da célula.

Dendritos basais e apicais

partes constituintes do neurónio. Dendrito é o nome dado aos prolongamentos curtos dos neurónios, responsável pela recepção dos estímulos nervosos. Dendritos apicais são dendritos que emergem do ápex de células piramidais (estas células são importantes neurónios multipolares localizados em áreas do córtex cerebral e do hipocampo). Dendritos basais são dendritos que emergem da base de células piramidais.

Dialecto

forma característica que uma língua assume em determinada região que é parte do espaço geográfico geral onde essa língua é oficialmente considerada. O termo *dialecto* deve ser assumido com o “sentido de variedade regional, não importando o seu maior ou menor distanciamento com referência à língua padrão” (Cunha & Cintra, 1984, pp. 4 e 5). Esse distanciamento não é sinónimo de uma forma de falar menos correcta. Os dialectos apresentam as suas características diferenciais essencialmente no âmbito fonético (na oralidade portanto), embora cada dialecto possa desenvolver particularidades lexicais e sintáticas muito próprias, inaugurando essa nova forma de língua no mesmo código. Contudo *dialecto* não é sinónimo de “outra língua”. Um exemplo de “outra língua” devido ao seu “grau de afastamento em relação à língua-mãe (...)” são os crioulos que “mais do que como DIALECTOS (...) devem ser considerados como LÍNGUAS derivadas do português” (Cunha, 1984, p. 23).

Dígrafo

conjunto de duas letras do alfabeto para formar apenas um significado (duas letras que representam simultaneamente apenas um grafema e um fonema, exemplo de “lh” – [ʎ] e de “ch” – [ʃ]).

Distribucionalismo

teoria da linguagem (na área da Linguística) proposta por Bloomfield que, apelando aos princípios do behaviorismo, se propõe a analisar a Língua com base num repertório variado de enunciados passíveis de serem emitidos realmente pelos locutores de determinado código, num determinado tempo (sincronia). Desta forma emerge um tipo de análise descritiva sistemática dos sistemas de signos que regem a linguagem humana. Esse sistema é analisado sempre com base no princípio do contexto (os segmentos linguísticos são

observados de acordo com a distribuição de todos os constituintes no enunciado que com aqueles se relacionam – o contexto).

Fluência verbal

capacidade de utilizar a linguagem numa expressão célere, fácil e com recurso a um léxico adequado e positivo.

Fone

realização fonética (concretizada pela acção do aparelho fonador sobre o sopro fónico) de fonema.

Fonema

unidade mínima distintiva de um código (língua). Corresponde a um conjunto de traços distintivos que se opõem e relacionam num determinado código. O fonema é caracterizado “por um campo de realizações (ou dispersões) que não tem outro limite, a não ser os que lhe são impostos pelas outras unidades, no interior do sistema da língua, em que cada uma das unidades é considerada” (Moutinho, 1999, p. 52).

Funcionalismo

o funcionalismo pode ter aplicação conceptual em diferentes áreas de estudo. A nossa abordagem é dirigida ao funcionalismo especificamente enquanto perspectiva do behaviorismo radical, relacionado com a análise do comportamento enquanto acção operante e funcional. Assim, o comportamento é sempre uma acção que mantém com o contexto do sujeito e com as consequências daquela, uma relação de contingência. Especificamente o comportamento verbal tem sempre como resultado a comunicação, independentemente da sua topografia.

Metafonológico

é uma capacidade metalinguística que consiste em reflectir sobre os componentes fonológicos de enunciados ouvidos (Língua), percebendo situações de manipulação fonémica num determinado segmento, o que exige consciência fonológica (capacidade de reconhecer segmentos distintivos numa língua, susceptíveis de se repetirem em contextos diferentes, que provocam, portanto, significados distintos).

Morfema

unidade mínima gramatical. Uma palavra pode representar um morfema simples, assim como pode ser o conjunto de vários morfemas.

Nasalidade e Nasalação/nasalização

nasalidade: na modulação do sopro fónico, nas cavidades supraglotais, o modo como se dispõem os órgãos articuladores determina propriedades fonéticas. O abaixamento do véu palatino provoca a passagem do ar pelas cavidades bucal e nasal, em simultâneo, o que configura as consoantes como nasais e não orais. Por outro lado existem regras fonológicas que determinam nasalação de fones que noutros contextos não sofrem essa alteração de propriedade. É o caso das vogais que, por influência (contágio) das características articulatórias de consoantes nasais vizinhas (contexto), adquirem também características de nasalidade (exemplo: “manhã”; “bom”). É um processo de nasalação à semelhança dos processos de centralização da vogal e da velarização de [l] (ver Moutinho, 1999, p. 64).

Oclusão

é um modo de articulação: obstrução total da cavidade bucal no momento de produção de determinadas consoantes. “A distensão abrupta da constrição dá origem a um ruído breve, próprio de uma explosão. Daí que, por vezes, se lhes dê o nome de explosivas” (Moutinho, 1999, p. 30).

Soante

traço distintivo fonológico (ver matriz fonológica do Português, Moutinho, 1999). O traço soante distingue-se do traço consoante por se verificar no primeiro caso (fones com traço soante) um vozeamento espontâneo (só as vogais, glides, consoantes nasais e líquidas têm esta propriedade).

Suprasegmental (ou prosódico)

propriedades de Língua que se encontram acima (supra) dos componentes fonéticos, ortográficos e morfossintácticos (nível segmental ou linguístico), identificando-se nas características de entoação. Nível determinado essencialmente por aspectos pragmáticos e comunicativos,

dimensão prosódica, responsável pela tão almejada naturalidade da fala sintética, informa também sobre o objectivo pragmático-comunicativo do locutor, sobre o grau de certeza ou incerteza que este tem em relação ao conteúdo proposicional do seu enunciado e até sobre o nível de familiaridade ou distanciamento que o locutor estabelece com o alocutário. (Braga, Teixeira, Coelho & Freitas, s.d., p. 2).

Variantes

variações de língua de acordo com as formas específicas de falar em diferentes espaços geográficos (variantes livres – os dialectos) ou de acordo com o contexto (as variantes contextuais). Quando ao primeiro sentido – variantes livres - já abordámos anteriormente em *dialecto*; quanto ao segundo – variantes contextuais - encontramos frequentemente esse tipo de variação devido às diferentes realizações fonéticas (os alofones – realizações ou variantes de um mesmo fone): “esta variação, encontrando-se condicionada pelo contexto, denomina-se de variação contextual, ou combinatória e os fones que a representam podem também ser designados por variantes contextuais, ou combinatórias” (Moutinho, 1999, p. 52).

Anexo 8.

Figuras

Figura n.º 1. Identificação e representatividade de nacionalidades na amostra catalã.

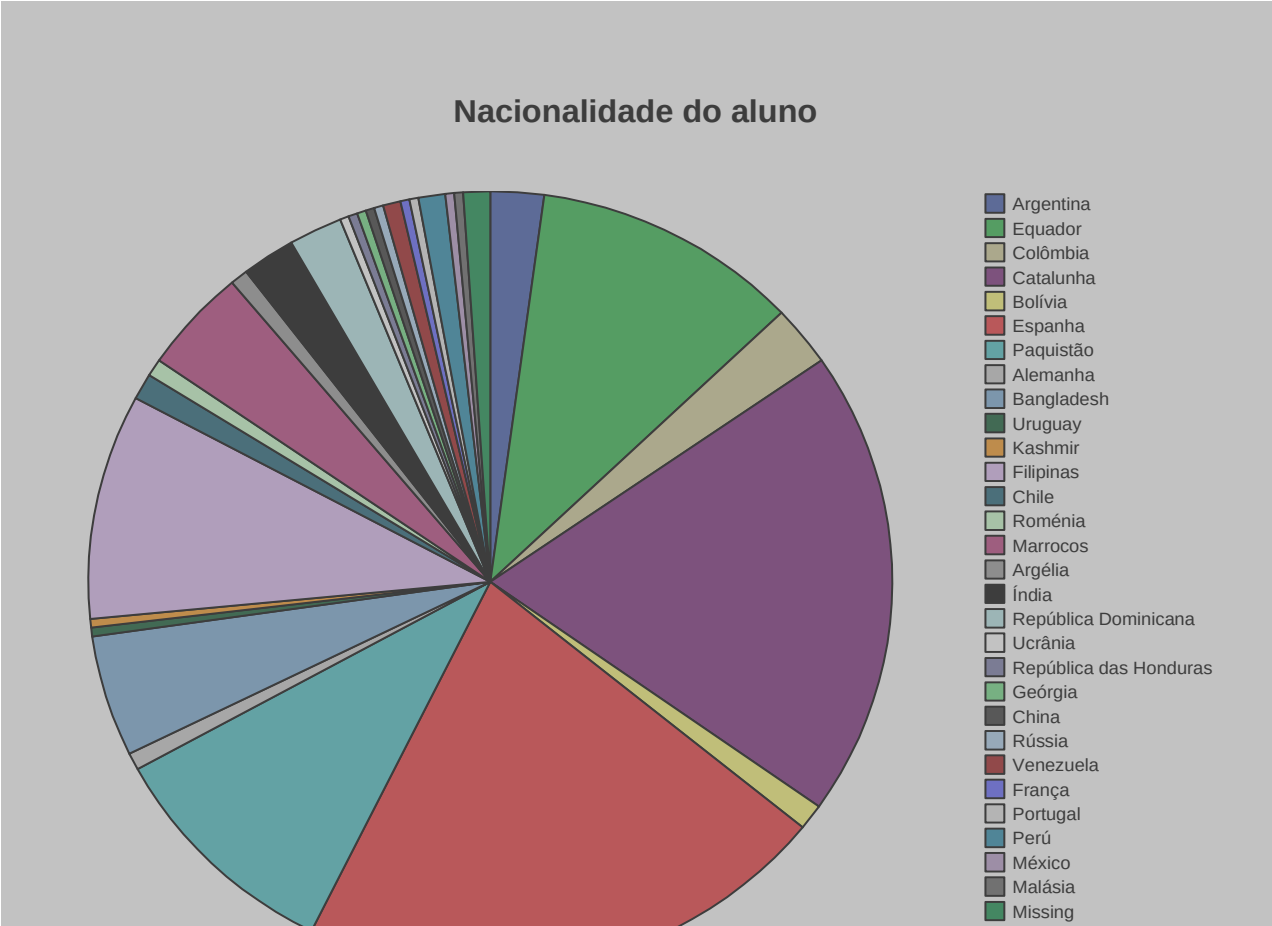
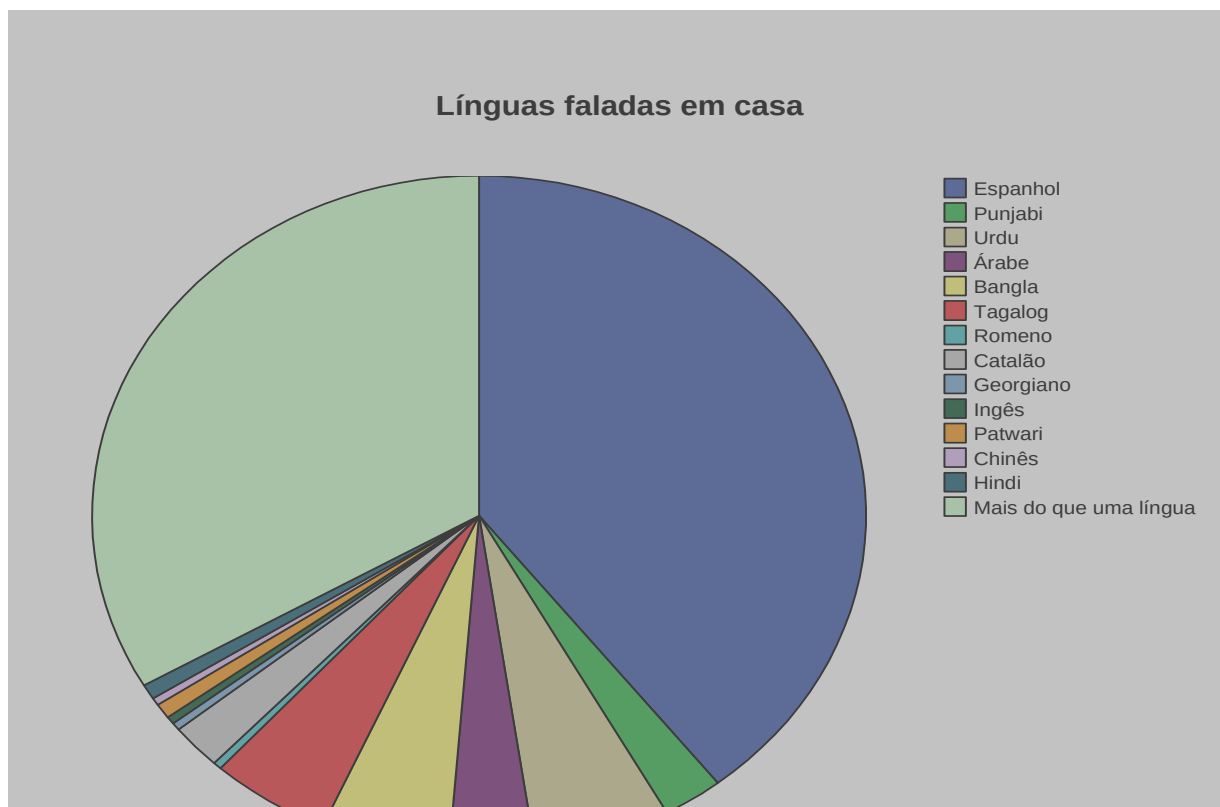


Figura n.º 2. Identificação e representatividade de línguas faladas pela amostra catalã.



Nota: As línguas foram agrupadas segundo o critério da família de línguas a que pertencem:

Grupo Indo-europeu, românicas (exemplo do Português, língua derivada do Latim),

Grupo Indo-europeu, germânicas (exemplo do Inglês);

Grupo Indo-europeu, Indo-iranianas, integrando o subgrupos das línguas indo-iranianas ou áricas (exemplo do Bengali/Bangla);

Grupo Indo-europeu, eslavas (orientais, como o Russo);

Crioulos (afro-portugueses¹⁵, exemplo do Santomense, crioulo de São Tomé)

Língua sino-tibetana (exemplo do chinês).

*Bilingues/multilingues: grupo sem especificação das línguas faladas pelos sujeitos, apenas indicando a competência linguística múltipla. Não particularizando códigos. O código de escrita das línguas varia entre diferentes alfabetos (latino e cirílico) e logogramas (o caso dos caracteres chineses).

Figura n.º 3. Tempo de permanência (em anos), considerando o grupo de sujeitos não nascido na região de Catalunha.

¹⁵ Os crioulos observados como línguas de alguns sujeitos das amostras, são exclusivamente do ramo “Afro-Português”, na medida em que outros grupos existem (sem representação na nossa amostra) tais como, por exemplo, “Indo-portugueses”, o que se justifica pelos critérios do local e língua de origem. Assim também as línguas eslavas podem ser orientais ou ocidentais mas apenas aqui encontramos exemplos de orientais. E, igualmente, no caso das línguas germânicas, a posição geográfica varia e determina características suplementares das línguas. Contudo, para todos os grupos, apenas nos reportamos ao perfil geral da família das línguas, não comprometendo a sua classificação e distinção entre elas.

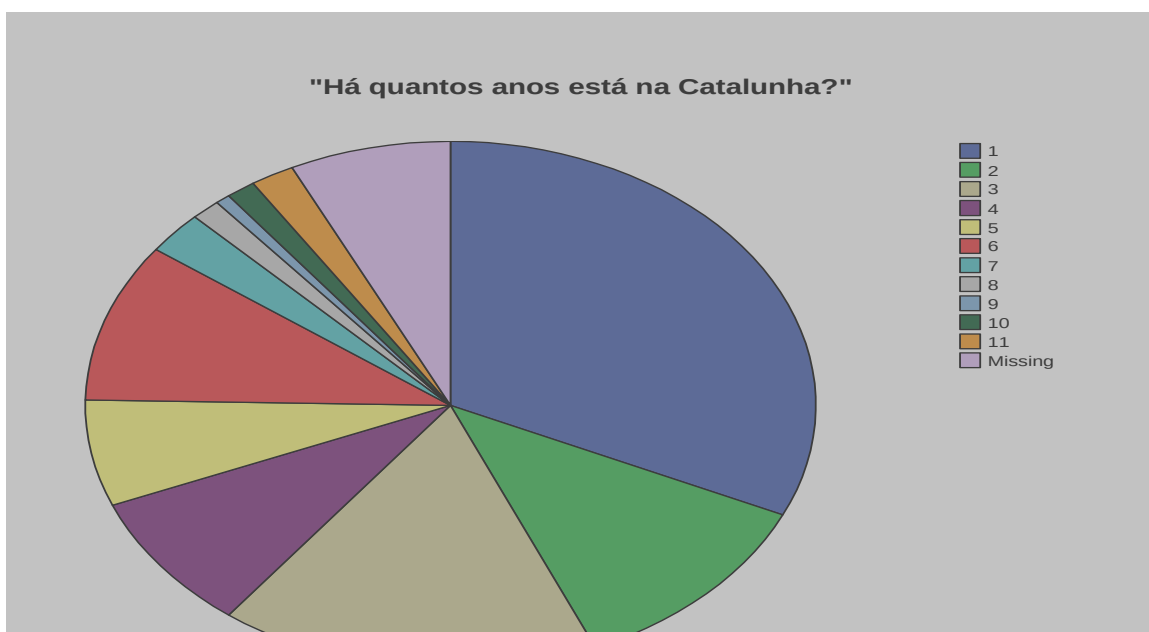


Figura n.º 4. Tempo de permanência (em anos), considerando o grupo de sujeitos não nascido em Portugal.

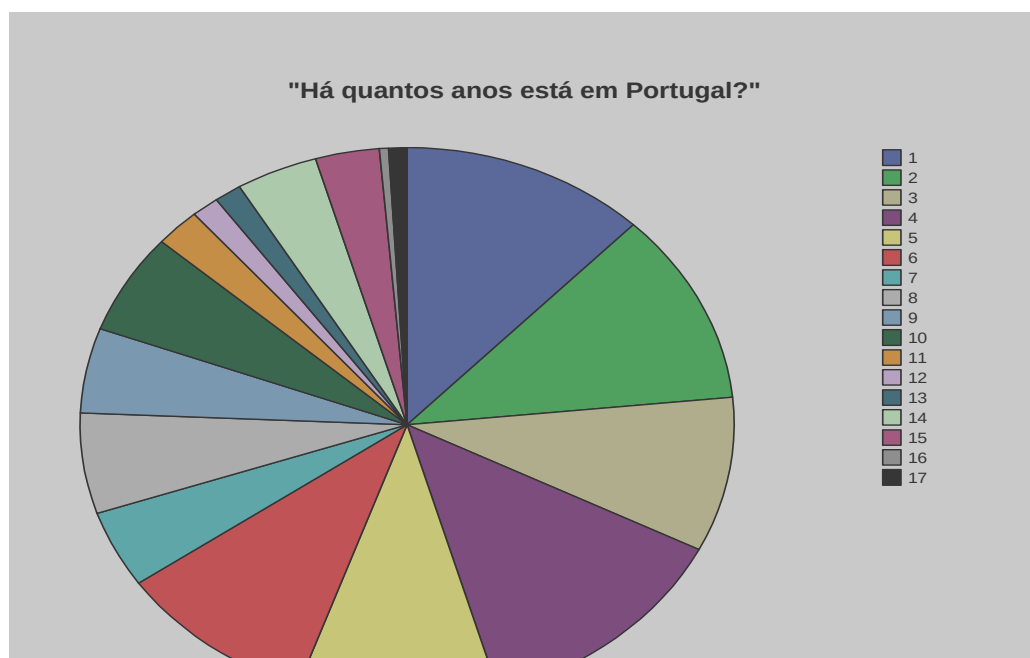


Figura n.º 5. Excerto da matriz dos Níveis Comuns de Referência (escala global) do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
Utilizador independente	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.) É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
	A2	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.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
Utilizador elementar		

Nota. Quadro retirado de http://www.dgidec.min-edu.pt/GramaTICa/qecr_competencia_linguistica.htm, excerto da obra *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Conselho da Europa, 2001, p. 49.

Tabelas

Tabela n.º 1. Identificação dos países de origem e das línguas maternas da amostra portuguesa.

País de origem		Línguas faladas	em casa
Roménia	Cazaquistão	Espanhol	Chinês
Índia	Itália	Crioulos	Romeno
França	Hungria	Inglês	Português
Marrocos	Angola	Letão	Ucraniano
Venezuela	Bielorrússia	Cazaque	Hindi
Letónia	Congo	Kimbundo	Alemão
Cabo-Verde	Colômbia	Italiano	Bangla/Bengali
São-Tomé e	Coreia	Francês	Umbundo
Príncipe	E.U.A.		Húngaro
Suíça	Moçambique		Búlgaro
Portugal	México		
Rússia	Bulgária		
Alemanha	Luxemburgo		
Brasil	República		
China	Dominicana		
Ucrânia	Guiné-Bissau		
Inglaterra			
Amostra Imigrante Portuguesa			

Tabelas n.º 2 e 3. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra dos casos (determinados por classe etária) nos doze testes da bateria; Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra de casos (determinados por línguas faladas em casa) nos doze testes da bateria.

Classe etária	Média	D.P.	N
7-9	503,67	148,480	3

Duração teste 1	10-12	407,00	.	1
	13-15	180,50	46,372	4
	16-18	94,00	.	1
	19-23	123,50	45,962	2
	24-30	150,00	,000	2
	Total	252,38	174,627	13
Duração Teste 2	7-9	83,00	46,119	3
	10-12	118,00	.	1
	13-15	78,50	13,675	4
	16-18	84,00	.	1
	19-23	59,50	26,163	2
	24-30	67,00	24,042	2
Duração Teste 3	Total	78,31	26,949	13
	7-9	159,67	35,796	3
	10-12	167,00	.	1
	13-15	150,25	66,108	4
	16-18	66,00	.	1
	19-23	98,00	19,799	2
Duração Teste 4 ^a	24-30	75,50	27,577	2
	Total	127,69	53,612	13
	7-9	42,33	6,028	3
	10-12	31,00	.	1
	13-15	39,00	17,944	4
	16-18	28,00	.	1
Duração Teste 4b	19-23	19,00	7,071	2
	24-30	26,50	4,950	2
	Total	33,31	12,983	13
	7-9	190,67	108,657	3
	10-12	208,00	.	1
	13-15	177,75	89,172	4
Duração Teste 5	16-18	70,00	.	1
	19-23	152,50	3,536	2
	24-30	189,50	3,536	2
	Total	172,69	71,727	13
	7-9	366,33	81,464	3
	10-12	384,00	.	1
Duração Teste 6	13-15	170,00	48,415	4
	16-18	161,00	.	1
	19-23	420,50	239,709	2
	24-30	148,00	14,142	2
	Total	266,23	143,052	13
	7-9	124,67	48,542	3
Duração Teste 6	10-12	106,00	.	1
	13-15	79,25	33,639	4
	16-18	50,00	.	1
	19-23	20,00	22,627	2

Duração Teste 7	24-30	63,50	2,121	2
	Total	78,00	44,609	13
	7-9	355,67	42,548	3
	10-12	654,00	.	1
	13-15	255,25	82,770	4
	16-18	247,00	.	1
	19-23	164,50	91,217	2
	24-30	227,00	82,024	2
	Total	290,15	138,676	13
Duração Teste 8	7-9	75,67	24,420	3
	10-12	98,00	.	1
	13-15	100,50	31,890	4
	16-18	86,00	.	1
	19-23	46,00	14,142	2
	24-30	57,00	2,828	2
	Total	78,38	28,701	13
Duração Teste 9	7-9	133,00	66,053	3
	10-12	198,00	.	1
	13-15	161,25	80,628	4
	16-18	69,00	.	1
	19-23	121,50	50,205	2
	24-30	79,00	12,728	2
	Total	131,69	63,573	13
Duração Teste 10	7-9	536,00	372,065	3
	10-12	234,00	.	1
	13-15	219,25	58,727	4
	16-18	173,00	.	1
	19-23	146,50	37,477	2
	24-30	223,00	91,924	2
	Total	279,31	216,821	13
Duração Teste 11	7-9	30,33	7,024	3
	10-12	48,00	.	1
	13-15	33,25	17,289	4
	16-18	18,00	.	1
	19-23	21,00	1,414	2
	24-30	25,50	2,121	2
	Total	29,46	11,942	13
Duração Teste 12	7-9	116,33	43,155	3
	10-12	91,00	.	1
	13-15	162,50	67,154	4
	16-18	41,00	.	1
	19-23	135,50	41,719	2
	24-30	124,50	10,607	2

	Línguas faladas em casa	Média	D.P.	N
Duração Teste 1	rom.Ânicas	242,67	210,868	3
	eslavas	235,20	141,388	5
	bi/multilingue	281,75	252,867	4
	Total	252,58	182,390	12
Duração Teste 2	rom.Ânicas	82,67	32,021	3
	eslavas	90,80	21,673	5
	bi/multilingue	56,50	25,226	4
	Total	77,33	27,907	12
Duração Teste 3	rom.Ânicas	83,67	39,577	3
	eslavas	136,40	39,049	5
	bi/multilingue	123,50	51,332	4
	Total	118,92	45,203	12
Duração Teste 4 ^a)	rom.Ânicas	33,67	8,145	3
	eslavas	36,40	20,231	5
	bi/multilingue	28,75	6,292	4
	Total	33,17	13,550	12
Duração Teste 4b)	rom.Ânicas	131,67	61,011	3
	eslavas	152,40	33,269	5
	bi/multilingue	194,25	85,184	4
	Total	161,17	61,062	12
Duração Teste 5	rom.Ânicas	253,00	179,636	3
	eslavas	310,00	192,052	5
	bi/multilingue	241,50	69,534	4
	Total	272,92	147,276	12
Duração Teste 6	rom.Ânicas	63,33	12,583	3
	eslavas	69,80	48,283	5
	bi/multilingue	99,25	61,781	4
	Total	78,00	46,593	12
Duração Teste 7	rom.Ânicas	242,67	71,598	3
	eslavas	345,40	204,053	5
	bi/multilingue	285,50	78,729	4
	Total	299,75	140,262	12
Duração Teste 8	rom.Ânicas	67,00	16,523	3
	eslavas	79,60	38,043	5
	bi/multilingue	76,25	24,459	4
	Total	75,33	27,688	12
Duração Teste 9	rom.Ânicas	73,00	6,083	3
	eslavas	184,80	50,316	5
	bi/multilingue	112,25	63,804	4
	Total	132,67	66,299	12
Duração teste 10	rom.Ânicas	198,33	57,361	3
	eslavas	259,00	79,209	5
	bi/multilingue	376,50	396,223	4
	Total	283,00	226,035	12
Duração Teste 11	rom.Ânicas	25,33	6,658	3
	eslavas	33,40	17,785	5
	bi/multilingue	26,25	7,228	4
	Total	29,00	12,351	12
Duração Teste 12	rom.Ânicas	108,00	62,984	3
	eslavas	101,80	30,548	5
	bi/multilingue	149,25	46,893	4

Tabela n.º 4. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra de casos (determinados por nacionalidade) nos doze testes da bateria.

	Nacionalidade	Média	D.P.	N
Duração Teste 1	Europa	155,33	5,033	3
	América	289,00	275,772	2
	África	250,00	.	1
	europa de leste	283,86	204,921	7
	Total	252,38	174,627	13
Duração Teste 2	Europa	54,00	15,395	3
	América	99,00	21,213	2
	África	90,00	.	1
	europa de leste	81,14	28,777	7
	Total	78,31	26,949	13
Duração Teste 3	Europa	85,33	28,095	3
	América	97,50	44,548	2
	África	233,00	.	1
	europa de leste	139,43	44,098	7
	Total	127,69	53,612	13
Duração Teste 4 ^a)	Europa	28,67	4,163	3
	América	35,50	10,607	2
	África	35,00	.	1
	europa de leste	34,43	17,271	7
	Total	33,31	12,983	13
Duração Teste 4b)	Europa	155,33	34,312	3
	América	101,50	44,548	2
	África	311,00	.	1
	europa de leste	180,71	66,805	7
	Total	172,69	71,727	13
Duração Teste 5	Europa	206,33	60,103	3
	América	310,50	211,425	2
	África	186,00	.	1
	europa de leste	290,71	167,494	7
	Total	266,23	143,052	13
Duração Teste 6	Europa	76,00	46,487	3
	América	62,50	17,678	2
	África	78,00	.	1
	europa de leste	83,29	55,614	7
	Total	78,00	44,609	13
Duração Teste 7	Europa	209,67	35,233	3
	América	279,50	45,962	2
	África	175,00	.	1
	europa de leste	344,14	169,731	7

	Total	290,15	138,676	13
Duração Teste 8	Europa	68,67	19,399	3
	América	71,00	21,213	2
	África	115,00	.	1
	europa de leste	79,43	34,014	7
	Total	78,38	28,701	13
Duração Teste 9	Europa	74,67	9,866	3
	América	74,50	7,778	2
	África	120,00	.	1
	europa de leste	174,14	56,561	7
	Total	131,69	63,573	13
Duração Teste 10	Europa	138,67	19,009	3
	América	218,50	64,347	2
	África	235,00	.	1
	europa de leste	363,29	271,173	7
	Total	279,31	216,821	13
Duração Teste 11	Europa	23,67	2,887	3
	América	24,50	9,192	2
	África	35,00	.	1
	europa de leste	32,57	15,065	7
	Total	29,46	11,942	13
Duração Teste 12	Europa	162,33	44,061	3
	América	103,50	88,388	2
	África	221,00	.	1
	europa de leste	105,14	27,727	7
	Total	127,00	52,708	13

Tabelas n.º 5 e 6. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra de casos (determinados por tipo de língua materna) nos doze testes da bateria; Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra de casos (determinados por apoio) nos doze testes da bateria.

	Língua materna	Média	D.P.	N
Duração Teste 1	românicas	221,00	177,542	4
	eslavas	285,29	203,864	7
	bi/multilingue	150,00	.	1
	Total	252,58	182,390	12
Duração Teste 2	românicas	72,25	33,430	4
	eslavas	79,29	28,981	7
	bi/multilingue	84,00	.	1
	Total	77,33	27,907	12
Duração Teste 3	românicas	90,75	35,283	4
	eslavas	138,43	45,335	7
	bi/multilingue	95,00	.	1
	Total	118,92	45,203	12
Duração Teste 4 ^a)	românicas	31,25	8,221	4
	eslavas	35,71	16,600	7
	bi/multilingue	23,00	.	1
	Total	33,17	13,550	12
Duração Teste 4b)	românicas	136,25	50,652	4
	eslavas	171,71	69,985	7
	bi/multilingue	187,00	.	1
	Total	161,17	61,062	12
Duração Teste 5	românicas	252,50	146,675	4
	eslavas	301,00	160,030	7
	bi/multilingue	158,00	.	1
	Total	272,92	147,276	12
Duração Teste 6	românicas	56,50	17,098	4
	eslavas	92,57	56,880	7
	bi/multilingue	62,00	.	1
	Total	78,00	46,593	12
Duração Teste 7	românicas	239,25	58,858	4
	eslavas	336,43	174,039	7
	bi/multilingue	285,00	.	1
	Total	299,75	140,262	12
Duração Teste 8	românicas	64,25	14,569	4
	eslavas	84,57	32,388	7
	bi/multilingue	55,00	.	1
	Total	75,33	27,688	12
Duração Teste 9	românicas	76,25	8,180	4
	eslavas	171,29	61,892	7
	bi/multilingue	88,00	.	1
	Total	132,67	66,299	12
Duração Teste 10	românicas	178,75	61,054	4
	eslavas	341,86	283,749	7
	bi/multilingue	288,00	.	1
	Total	283,00	226,035	12
Duração Teste 11	românicas	24,50	5,686	4
	eslavas	32,29	15,272	7
	bi/multilingue	24,00	.	1
	Total	29,00	12,351	12
Duração Teste 12	românicas	122,25	58,796	4
	eslavas	115,57	46,729	7
	bi/multilingue	132,00	.	1

	Apoio	Média	D.P.	N
Duração Teste 1	sim	172,90	80,441	10
	não	517,33	130,240	3
	Total	252,38	174,627	13
Duração Teste 2	sim	75,60	19,603	10
	não	87,33	49,692	3
	Total	78,31	26,949	13
Duração Teste 3	sim	116,50	54,372	10
	não	165,00	35,043	3
	Total	127,69	53,612	13
Duração Teste 4 ^a)	sim	32,30	14,553	10
	não	36,67	6,028	3
	Total	33,31	12,983	13
Duração Teste 4b)	sim	158,80	63,638	10
	não	219,00	91,995	3
	Total	172,69	71,727	13
Duração Teste 5	sim	229,00	140,078	10
	não	390,33	66,726	3
	Total	266,23	143,052	13
Duração Teste 6	sim	66,10	37,764	10
	não	117,67	49,541	3
	Total	78,00	44,609	13
Duração Teste 7	sim	240,90	83,156	10
	não	454,33	178,063	3
	Total	290,15	138,676	13
Duração Teste 8	sim	76,20	30,451	10
	não	85,67	25,813	3
	Total	78,38	28,701	13
Duração Teste 9	sim	122,70	62,316	10
	não	161,67	70,868	3
	Total	131,69	63,573	13
Duração Teste 10	sim	217,30	81,689	10
	não	486,00	410,770	3
	Total	279,31	216,821	13
Duração Teste 11	sim	26,70	11,700	10
	não	38,67	8,622	3
	Total	29,46	11,942	13
Duração Teste 12	sim	129,90	57,167	10
	não	117,33	42,194	3
	Total	127,00	52,708	13

Tabela n.º 7. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes da amostra de controlo (determinados por classe etária) nos doze testes da bateria.

	Classe etária	Média	D.P.	N
Duração Teste 1	7-9	423,33	223,628	3
	10-12	234,00	49,425	6
	13-15	179,83	35,662	6
	16-18	161,00	11,533	3
	19-23	161,60	55,460	5
	24-30	119,88	31,220	8
	Total	193,65	109,398	31
Duração Teste 5	7-9	193,00	104,990	3
	10-12	174,17	76,272	6
	13-15	198,67	179,103	6
	16-18	142,00	37,590	3
	19-23	291,60	210,278	5
	24-30	124,62	110,905	8
	Total	183,77	137,939	31
Duração Teste 7	7-9	309,33	75,109	3
	10-12	174,17	35,341	6
	13-15	139,50	55,088	6
	16-18	108,00	17,349	3
	19-23	145,80	81,152	5
	24-30	105,63	44,874	8
	Total	151,87	76,397	31
Duração Teste 8	7-9	64,00	35,595	3
	10-12	48,00	18,569	6
	13-15	36,17	9,020	6
	16-18	45,00	21,932	3
	19-23	32,80	5,263	5
	24-30	36,13	22,630	8
	Total	41,45	19,926	31
Duração Teste 9	7-9	170,33	123,225	3
	10-12	67,17	12,813	6
	13-15	75,83	24,219	6
	16-18	43,33	16,289	3
	19-23	72,80	39,783	5
	24-30	34,50	10,323	8
	Total	69,00	53,043	31
Duração teste 10	7-9	291,33	83,050	3
	10-12	167,83	58,180	6
	13-15	122,50	48,645	6
	16-18	117,00	43,715	3
	19-23	131,40	50,540	5
	24-30	82,38	30,896	8
	Total	138,16	74,583	31
Duração Teste 12	7-9	109,33	12,858	3
	10-12	153,33	55,669	6
	13-15	138,33	67,996	6
	16-18	55,33	4,726	3
	19-23	115,60	22,744	5
	24-30	102,88	42,154	8
	Total	117,58	50,770	31

Tabelas n.º 8 e 9. Tempo médio despendido (em segundos) pelos grupos de participantes das duas amostras (grupo 1- amostra dos casos; grupo 2- amostra de controlo) nos doze testes da bateria.

	Grupos	Média	D.P.	N
Duração Teste 1	1	249,83	161,495	23
	2	193,65	109,398	31
	Total	217,57	135,597	54
Duração Teste 5	1	245,22	157,928	23
	2	183,77	137,939	31
	Total	209,94	148,538	54
Duração Teste 7	1	231,26	139,263	23
	2	151,87	76,397	31
	Total	185,69	113,685	54
Duração Teste 8	1	74,70	46,982	23
	2	41,45	19,926	31
	Total	55,61	37,634	54
Duração Teste 9	1	117,83	62,302	23
	2	69,00	53,043	31
	Total	89,80	61,625	54
Duração Teste 10	1	221,78	180,830	23
	2	138,16	74,583	31
	Total	173,78	135,883	54
Duração teste 12	1	131,96	63,889	23
	2	117,58	50,770	31
	Total	123,70	56,611	54

Tempo despendido	(I) Grupos	(J) Grupos	Diferença de médias (I-J)	E.P.	p	95% I.C.	
			Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Duração teste 1	1	1					
		2	56,181	36,859	,134	-17,783	130,145
	2	1	-56,181	36,859	,134	-130,145	17,783
		2					
Duração teste 5	1	1					
		2	61,443	40,380	,134	-19,585	142,472
	2	1	-61,443	40,380	,134	-142,472	19,585
		2					
Duração teste 7	1	1					
		2	79,390(*)	29,605	,010	19,983	138,797
	2	1	-79,390(*)	29,605	,010	-138,797	-19,983
		2					
Duração teste 8	1	1					
		2	33,244(*)	9,385	,001	14,412	52,076
	2	1	-33,244(*)	9,385	,001	-52,076	-14,412
		2					
Duração teste 9	1	1					
		2	48,826(*)	15,726	,003	17,270	80,383
	2	1	-48,826(*)	15,726	,003	-80,383	-17,270
		2					
Duração teste 10	1	1					
		2	83,621(*)	35,928	,024	11,526	155,716
	2	1	-83,621(*)	35,928	,024	-155,716	-11,526
		2					
Duração teste 12	1	1					
		2	14,376	15,602	,361	-16,931	45,683
	2	1	-14,376	15,602	,361	-45,683	16,931
		2					

Tabelas n.º 10 e 11. Alfa de Cronbach considerando apenas o desempenho¹⁶ de sujeitos do género masculino.

Alfa de Cronbach com base em itens		
Alfa de Cronbach	estandardizados	N.º de Itens
,763	,063	42

¹⁶ O desempenho nos doze testes da bateria em formato electrónico, estudo II.

Testes (nome abreviado)	Média da escala com eliminação de itens	Variância da escala com eliminação de itens	Correlação Item-Total	Correlações múltiplas ao quadrado	Alfa de Cronbach com eliminação de item
Ord_Alf	2152,17	797845,367	-,407	.	,763
ID_SOM1	2152,50	797821,900	-,513	.	,763
ID_Par1	2152,33	798091,067	-,697	.	,763
Reconstrução_1	2152,17	798307,367	-,878	.	,763
Soltr_1	2152,17	797476,167	-,029	.	,763
Leitura_1	2152,17	797476,167	-,029	.	,763
Alit_Cons1	2151,83	797178,967	,369	.	,763
Onset_1	2152,33	796834,667	,665	.	,763
Rima_1	2152,00	797424,800	,025	.	,763
Silab_1	2152,17	797528,967	-,083	.	,763
OE_input	2151,17	799086,567	-,875	.	,764
OE_input_erro	2152,33	797986,667	-,370	.	,763
OD_input	2152,50	797664,300	-,297	.	,763
OD_input_erro	2151,50	797307,500	,104	.	,763
Assim_	2152,17	797845,367	-,407	.	,763
PV_	2151,67	796986,267	,408	.	,763
PS_	2152,17	798307,367	-,878	.	,763
registos	2149,50	799701,100	-,857	.	,764
ID_Palavra	2150,50	797523,100	-,056	.	,763
Cont_Pv	2152,00	797283,200	,178	.	,763
Cont_PV2	2152,00	797283,200	,178	.	,763
Cons_Sx1	2152,17	797050,967	,406	.	,763
Cons_SX2	2152,17	798307,367	-,878	.	,763
Leitura	2151,17	795583,767	,558	.	,763
sotaque_estr	2152,33	798091,067	-,697	.	,763
auto_AV	2151,17	797121,367	,077	.	,763
Percp_Som_1	2152,50	797821,900	-,513	.	,763
grafemasE	2150,67	799542,667	-,656	.	,764
grafemasN	2151,67	798547,467	-,688	.	,763
Dur_1	1845,33	464511,867	,986	.	,676
Dur_2	2077,83	805194,167	-,144	.	,767
Dur_3	2022,17	713187,367	,958	.	,736
Duração4b	1987,50	663203,900	,901	.	,722
duração_4a	2119,50	791044,700	,429	.	,761
dur_5	1875,17	687024,967	,791	.	,730
dur_6	2049,67	726683,467	,777	.	,741
dur_7	1800,00	625924,400	,559	.	,735
Dur_8	2069,00	779206,000	,559	.	,757
Dur_9	2029,33	694346,667	,937	.	,730
Dur_10	1817,83	410298,967	,692	.	,773
Dur_11	2124,33	781215,467	,782	.	,758
Dur_12	2038,50	824780,700	-,285	.	,776

Tabelas n.º 12 e 13. Alfa de Cronbach considerando apenas o desempenho de sujeitos do grupo americano.

Alfa de Cronbach com base em itens					
Alfa de Cronbach	estandardizados	N.º de Itens			
,811	-.33,000	33			

Testes (nome abreviado)	Média da escala com eliminação de itens	Variância da escala com eliminação de itens	Correlação Item-Total	Correlações múltiplas ao quadrado	Alfa de Cronbach com eliminação de item
Ord_Alf	1784,00	658952,000	-1,000	.	,813
ID_SOM1	1784,00	658952,000	-1,000	.	,813
ID_Par1	1784,00	658952,000	-1,000	.	,813
Reconstrução_1	1784,00	658952,000	-1,000	.	,813
Soltr_1	1784,00	658952,000	-1,000	.	,813
Leitura_1	1784,00	658952,000	-1,000	.	,813
alit_voc	1784,00	656658,000	1,000	.	,812
Onset_1	1784,00	656658,000	1,000	.	,812
Rima_1	1784,00	658952,000	-1,000	.	,813
Silab_1	1784,00	658952,000	-1,000	.	,813
OE_input	1783,50	660100,500	-1,000	.	,813
OD_input_erro	1783,50	660100,500	-1,000	.	,813
registos	1781,50	660100,500	-1,000	.	,813
ID_Palavra	1783,00	658952,000	-1,000	.	,813
Cont_Pv	1784,00	658952,000	-1,000	.	,813
Cons_Sx1	1784,00	656658,000	1,000	.	,812
auto_AV	1783,00	654368,000	1,000	.	,811
Percp_Som_1	1784,00	658952,000	-1,000	.	,813
grafemasE	1782,00	658952,000	-1,000	.	,813
grafemasN	1784,00	658952,000	-1,000	.	,813
Dur_1	1495,50	286524,500	1,000	.	,801
Dur_2	1685,50	623844,500	1,000	.	,801
Dur_3	1687,00	587528,000	1,000	.	,789
Duração4b	1683,00	587528,000	1,000	.	,789
duração_4a	1749,00	640712,000	1,000	.	,806
dur_5	1474,00	359552,000	1,000	.	,758
dur_6	1722,00	629442,000	1,000	.	,803
dur_7	1505,00	585362,000	1,000	.	,789
Dur_8	1713,50	692664,500	-1,000	.	,824
Dur_9	1710,00	645248,000	1,000	.	,808
Dur_10	1566,00	557568,000	1,000	.	,780
Dur_11	1760,00	642978,000	1,000	.	,807
Dur_12	1681,00	522242,000	1,000	.	,770

Tabelas n.º 14 e 15. Alfa de Cronbach considerando apenas o desempenho de sujeitos locutores de línguas (maternas) indo-europeias românicas.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens estandardizados	N.º de Itens	Testes (nome abreviado)	Média da escala com eliminação de itens	Variância da escala com eliminação de itens	Correlação Item-Total	Correlações múltiplas ao quadrado	Alfa de Cronbach com eliminação de item
,772	,313	37	Ord_Alf	1585,00	278918,667	-,978	.	,773
			ID_SOM1	1585,50	278651,000	-,472	.	,773
			ID_Par1	1585,25	278724,917	-,530	.	,773
			Reconstrução_1	1585,25	278724,917	-,530	.	,773
			Soltr_1	1585,50	278651,000	-,472	.	,773
			Leitura_1	1585,50	278651,000	-,472	.	,773
			alit_voc	1585,50	277886,333	,978	.	,772
			Alit_Cons1	1585,00	278328,667	,139	.	,772
			Onset_1	1585,25	278080,250	,528	.	,772
			Rima_1	1585,50	278651,000	-,472	.	,773
			Silab_1	1585,25	278724,917	-,530	.	,773
			OE_input	1584,50	279241,667	-,830	.	,773
			OE_input_erro	1585,00	278744,667	-,340	.	,773
			OD_input_erro	1585,25	278900,250	-,472	.	,773
			PS_	1585,00	278208,667	,367	.	,772
			registos	1582,75	279048,250	-,531	.	,773
			ID_Palavra	1583,75	278992,917	-,686	.	,773
			Cont_Pv	1585,00	278918,667	-,978	.	,773
			Cons_Sx1	1585,50	277886,333	,978	.	,772
			Leitura	1585,00	278864,667	-,458	.	,773
			auto_AV	1584,00	277390,667	,762	.	,772
			Percp_Som_1	1585,50	278651,000	-,472	.	,773
			grafemasE	1583,25	278488,917	-,041	.	,773
			grafemasN	1585,00	278799,333	-,394	.	,773
			Dur_1	1364,75	124050,917	,982	.	,715
			Dur_2	1513,50	254269,667	,683	.	,753
			Dur_3	1495,00	248586,667	,812	.	,747
			Duração4b	1449,50	278003,667	-,041	.	,782
			duração_4a	1554,50	270819,667	,878	.	,766
			dur_5	1333,25	147768,917	,968	.	,696
			dur_6	1529,25	267664,250	,590	.	,763
			dur_7	1346,50	231867,667	,760	.	,737
			Dur_8	1521,50	286651,000	-,542	.	,781
			Dur_9	1509,50	274240,333	,478	.	,769
			Dur_10	1407,00	228338,000	,794	.	,733
			Dur_11	1561,25	273764,250	,774	.	,768
			Dur_12	1463,50	241225,000	,584	.	,748

Tabelas n.º 16 e 17. Alfa de Cronbach considerando apenas o desempenho de sujeitos locutores de línguas (faladas em casa) indo-europeias românicas.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens estandardizados	N.º de Itens	Testes (nome abreviado)	Média da escala com eliminação de itens	Variância da escala com eliminação de itens	Correlação Item-Total	Correlações múltiplas ao quadrado	Alfa de Cronbach com eliminação de item
,787	,477	36	Ord_Alf	1621,00	410164,000	-,998	.	,788
			ID_SOM1	1621,33	409836,333	-,555	.	,788
			ID_Par1	1621,33	409836,333	-,555	.	,788
			Reconstrução_1	1621,33	409836,333	-,555	.	,788
			Soltr_1	1621,33	409836,333	-,555	.	,788
			Leitura_1	1621,33	409836,333	-,555	.	,788
			alit_voc	1621,33	408689,333	,998	.	,788
			Onset_1	1621,00	409017,000	,554	.	,788
			Rima_1	1621,33	409836,333	-,555	.	,788
			Silab_1	1621,33	409836,333	-,555	.	,788
			OE_input	1620,67	410574,333	-,897	.	,789
			OE_input_erro	1621,33	409754,333	-,444	.	,788
			OD_input_erro	1621,00	410247,000	-,556	.	,788
			PS_	1621,00	409099,000	,443	.	,788
			registos	1619,00	410247,000	-,556	.	,788
			ID_Palavra	1620,00	410164,000	-,998	.	,788
			Cont_Pv	1621,00	410164,000	-,998	.	,788
			Cons_Sx1	1621,33	408689,333	,998	.	,788
			Leitura	1621,00	410083,000	-,445	.	,788
			auto_AV	1620,00	407872,000	,795	.	,787
			Percp_Som_1	1621,33	409836,333	-,555	.	,788
			grafemasE	1620,00	409183,000	,123	.	,788
			grafemasN	1621,33	409836,333	-,555	.	,788
			Dur_1	1379,00	184681,000	,995	.	,742
			Dur_2	1539,00	377191,000	,794	.	,770
			Dur_3	1538,00	361264,000	,979	.	,760
			Duração4b	1490,00	406672,000	-,012	.	,796
			duração_4a	1588,00	399088,000	,998	.	,782
			dur_5	1368,67	213696,333	,984	.	,722
			dur_6	1558,33	396066,333	,834	.	,780
			dur_7	1379,00	341068,000	,756	.	,755
			Dur_8	1554,67	422972,333	-,643	.	,796
			Dur_9	1548,67	401680,333	1,000	.	,783
			Dur_10	1423,33	340704,333	,977	.	,749
			Dur_11	1596,33	402834,333	,775	.	,784
			Dur_12	1513,67	346129,333	,801	.	,756

Tabelas n.º 18 e 19. Alfa de Cronbach considerando apenas o desempenho de sujeitos com entrada em Portugal no intervalo 2006-2007.

Alfa de Cronbach com base em itens		
Alfa de Cronbach	estandardizados	N.º de Itens
,781	,286	31

Testes (nome abreviado)	Média da escala com eliminação de itens	Variância da escala com eliminação de itens	Correlação Item-Total	Correlações múltiplas ao quadrado	Alfa de Cronbach com eliminação de item
Ord_Alf	1709,33	325625,333	-,987	.	,783
ID_Par1	1709,67	325210,333	-,358	.	,782
Reconstrução_1	1709,67	325210,333	-,358	.	,782
alit_voc	1709,67	324325,333	,987	.	,782
Alit_Cons1	1709,33	324740,333	,356	.	,782
Onset_1	1709,33	324740,333	,356	.	,782
Silab_1	1709,67	325210,333	-,358	.	,782
OE_input	1709,00	325861,000	-,777	.	,783
OE_input_erro	1709,00	325861,000	-,777	.	,783
PS_	1709,33	324560,333	,630	.	,782
registos	1707,33	325446,333	-,359	.	,782
ID_Palavra	1708,00	325861,000	-,777	.	,783
Cont_Pv	1709,33	325625,333	-,987	.	,783
Cons_Sx1	1709,67	324325,333	,987	.	,782
Leitura	1709,00	326041,000	-,934	.	,783
auto_AV	1707,67	324325,333	,987	.	,782
grafemasE	1707,67	324856,333	,039	.	,782
grafemasN	1709,33	325446,333	-,359	.	,782
Dur_1	1446,67	145814,333	,977	.	,731
Dur_2	1641,67	282844,333	,958	.	,750
Dur_3	1611,00	292144,000	,760	.	,759
Duração4b	1551,67	354377,333	-,839	.	,806
duração_4a	1677,67	315209,333	,887	.	,775
dur_5	1427,00	168919,000	,963	.	,712
dur_6	1651,33	312070,333	,552	.	,773
dur_7	1473,33	251281,333	,952	.	,729
Dur_8	1653,00	326223,000	-,632	.	,783
Dur_9	1631,33	322300,333	,284	.	,780
Dur_10	1529,33	252714,333	,889	.	,733
Dur_11	1683,33	321220,333	,731	.	,779
Dur_12	1560,67	305189,333	,614	.	,768

Tabela n.º 20. Médias do item 2 de AMTB considerando a idade (em anos) dos sujeitos da amostra catalã.

Item 2 da escala AMTB (atitudes em relação aos locutores dominantes)							
Idade (em anos)	N	Média	D.P.	E.P.	95% I.C.		
9	8	7,00	,000	,000	7,00	7,00	
10	38	6,45	1,639	,266	5,91	6,99	
11	35	6,69	,758	,128	6,43	6,95	
12	45	5,87	1,236	,184	5,50	6,24	
13	29	5,59	1,680	,312	4,95	6,23	
14	47	5,79	1,731	,253	5,28	6,30	
15	45	4,64	2,002	,298	4,04	5,25	
16	24	4,88	2,133	,435	3,97	5,78	
17	3	5,67	,577	,333	4,23	7,10	
Total	274	5,75	1,734	,105	5,55	5,96	

Tabelas n.º 21 e 22. Distribuição do tempo médio despendido na resolução dos testes da bateria pelos grupos de participantes (determinados por género).

Grupos de género		N	Média	D.P.	E.P.	95% I.C.		Mínimo	Máximo
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Teste 1	masculino	24	262,38	191,678	39,126	181,44	343,31	58	805
	feminino	18	299,78	288,896	68,094	156,11	443,44	91	1082
	Total	42	278,40	235,727	36,373	204,95	351,86	58	1082
Teste 2	masculino	26	84,42	42,156	8,267	67,40	101,45	25	190
	feminino	22	91,64	91,591	19,527	51,03	132,25	0	416
	Total	48	87,73	68,605	9,902	67,81	107,65	0	416
Teste 3	masculino	21	169,86	128,000	27,932	111,59	228,12	53	519
	feminino	22	111,95	54,930	11,711	87,60	136,31	56	298
	Total	43	140,23	100,837	15,378	109,20	171,27	53	519
Teste 4a	masculino	27	33,63	7,417	1,427	30,70	36,56	23	60
	feminino	22	31,68	13,954	2,975	25,50	37,87	14	65
	Total	49	32,76	10,767	1,538	29,66	35,85	14	65
Teste 4b	masculino	28	169,96	84,918	16,048	137,04	202,89	4	316
	feminino	22	190,64	78,000	16,630	156,05	225,22	85	357
	Total	50	179,06	81,783	11,566	155,82	202,30	4	357
Teste 5	masculino	27	270,44	134,876	25,957	217,09	323,80	38	669
	feminino	23	189,65	118,049	24,615	138,60	240,70	50	590
	Total	50	233,28	132,529	18,742	195,62	270,94	38	669
Teste 6	masculino	27	111,04	115,681	22,263	65,27	156,80	0	588
	feminino	19	62,37	19,511	4,476	52,96	71,77	4	104
	Total	46	90,93	92,039	13,570	63,60	118,27	0	588
Teste 7	masculino	29	243,14	157,802	29,303	183,11	303,16	4	654
	feminino	26	202,35	108,528	21,284	158,51	246,18	87	533
	Total	55	223,85	137,066	18,482	186,80	260,91	4	654
Teste 8	masculino	28	90,93	55,209	10,433	69,52	112,34	29	245
	feminino	25	52,60	22,546	4,509	43,29	61,91	22	135
	Total	53	72,85	46,801	6,429	59,95	85,75	22	245
Teste 9	masculino	26	117,08	67,136	13,166	89,96	144,19	35	317
	feminino	24	94,67	56,930	11,621	70,63	118,71	23	234
	Total	50	106,32	62,840	8,887	88,46	124,18	23	317
Teste 10	masculino	28	237,11	171,400	32,392	170,65	303,57	51	960
	feminino	22	182,59	109,563	23,359	134,01	231,17	75	555
	Total	50	213,12	148,592	21,014	170,89	255,35	51	960
Teste 11	masculino	31	31,71	12,536	2,251	27,11	36,31	17	59
	feminino	27	28,59	12,647	2,434	23,59	33,60	15	60
	Total	58	30,26	12,575	1,651	26,95	33,56	15	60
Teste 12	masculino	27	150,56	82,386	15,855	117,96	183,15	38	364
	feminino	24	138,42	89,660	18,302	100,56	176,28	9	364
	Total	51	144,84	85,234	11,935	120,87	168,82	9	364

		Soma dos quadrados	g.l.	Quadrado médio	F	p
Teste 1	Entre Grupos	14389,383	1	14389,383	,254	,617
	Nos Grupos	2263868,736	40	56596,718		
	Total	2278258,119	41			
Teste 2	Entre Grupos	620,042	1	620,042	,129	,721
	Nos Grupos	220595,437	46	4795,553		
	Total	221215,479	47			
Teste 3	Entre Grupos	36022,148	1	36022,148	3,777	,059
	Nos Grupos	391041,526	41	9537,598		
	Total	427063,674	42			
Teste 4a	Entre Grupos	45,992	1	45,992	,392	,534
	Nos Grupos	5519,069	47	117,427		
	Total	5565,061	48			
Teste 4b	Entre Grupos	5264,765	1	5264,765	,784	,380
	Nos Grupos	322466,055	48	6718,043		
	Total	327730,820	49			
Teste 5	Entre Grupos	81070,196	1	81070,196	4,992	,030
	Nos Grupos	779557,884	48	16240,789		
	Total	860628,080	49			
Teste 6	Entre Grupos	26415,420	1	26415,420	3,276	,077
	Nos Grupos	354789,384	44	8063,395		
	Total	381204,804	45			
Teste 7	Entre Grupos	22811,503	1	22811,503	1,219	,275
	Nos Grupos	991693,333	53	18711,195		
	Total	1014504,836	54			
Teste 8	Entre Grupos	19402,935	1	19402,935	10,472	,002
	Nos Grupos	94495,857	51	1852,860		
	Total	113898,792	52			
Teste 9	Entre Grupos	6267,701	1	6267,701	1,607	,211
	Nos Grupos	187225,179	48	3900,525		
	Total	193492,880	49			
Teste 10	Entre Grupos	36615,283	1	36615,283	1,681	,201
	Nos Grupos	1045289,997	48	21776,875		
	Total	1081905,280	49			
Teste 11	Entre Grupos	140,215	1	140,215	,885	,351
	Nos Grupos	8872,906	56	158,445		
	Total	9013,121	57			
Teste 12	Entre Grupos	1872,245	1	1872,245	,254	,617
	Nos Grupos	361370,500	49	7374,908		
	Total	363242,745	50			

Nota: E. P.= erro padrão da estimativa; D.P.= desvio-padrão; I.C.= intervalo de confiança; g.l.= grau de liberdade.

Tabela n.º 23 . Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com a variável “Nacionalidade” (classificada de acordo com continentes de origem).

			Classe etária		Total
			crianças	adolescentes	
Grupos determinados por nacionalidade	Europa	N	73	49	122
		% nos grupos determinados por nacionalidade	59,8%	40,2%	100,0%
		% nos grupos determinados por classe etária	57,9%	32,7%	44,2%
		% Total	26,4%	17,8%	44,2%
	América Central e Sul	N	27	36	63
		% nos grupos determinados por nacionalidade	42,9%	57,1%	100,0%
		% nos grupos determinados por classe etária	21,4%	24,0%	22,8%
		% Total	9,8%	13,0%	22,8%
	Ásia	N	23	54	77
		% nos grupos determinados por nacionalidade	29,9%	70,1%	100,0%
		% nos grupos determinados por classe etária	18,3%	36,0%	27,9%
		% Total	8,3%	19,6%	27,9%
	África	N	3	11	14
		% nos grupos determinados por nacionalidade	21,4%	78,6%	100,0%
		% nos grupos determinados por classe etária	2,4%	7,3%	5,1%
% Total		1,1%	4,0%	5,1%	
Total	N	126	150	276	
	% nos grupos determinados por nacionalidade	45,7%	54,3%	100,0%	
	% nos grupos determinados por classe etária	100,0%	100,0%	100,0%	
		45,7%	54,3%	100,0%	
	% Total				

Tabela n.º 24. Análise da distribuição dos locutores (sob a variável “Línguas faladas em casa”) de acordo com “Nacionalidade” (classificada de acordo com continentes de origem).

Grupos determinados por nacionalidade		Grupos determinados por tipos de locutores				Total
		Línguas indo-europeias românicas e germânicas	Línguas indo-europeias indo-iranianas	Língua chinesa	Multilíngues	.
Europa	N	58	9	2	52	121
	% nos grupos determinados por nacionalidade	47,9%	7,4%	1,7%	43,0%	100,0%
	% nos grupos determinados por tipos de locutores	50,9%	15,8%	18,2%	56,5%	44,2%
	% Total	21,2%	3,3%	,7%	19,0%	44,2%
América Central e Sul	N	52	2	1	7	62
	% nos grupos determinados por nacionalidade	83,9%	3,2%	1,6%	11,3%	100,0%
	% nos grupos determinados por tipos de locutores	45,6%	3,5%	9,1%	7,6%	22,6%
	% Total	19,0%	,7%	,4%	2,6%	22,6%
Ásia	N	4	45	1	27	77
	% nos grupos determinados por nacionalidade	5,2%	58,4%	1,3%	35,1%	100,0%
	% nos grupos determinados por tipos de locutores	3,5%	78,9%	9,1%	29,3%	28,1%
	% Total	1,5%	16,4%	,4%	9,9%	28,1%
África	N	0	1	7	6	14
	% nos grupos determinados por nacionalidade	,0%	7,1%	50,0%	42,9%	100,0%
	% nos grupos determinados por tipos de locutores	,0%	1,8%	63,6%	6,5%	5,1%
	% Total	,0%	,4%	2,6%	2,2%	5,1%
Total	N	114	57	11	92	274
	% nos grupos determinados por nacionalidade	41,6%	20,8%	4,0%	33,6%	100,0%
	% nos grupos determinados por tipos de locutores	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	41,6%	20,8%	4,0%	33,6%	100,0%

Tabela n.º 25. Análise da distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com os grupos etários.

			Nacionalidade				Total
			Europa	América	Ásia	África	
Classe etária	crianças	N	74	30	5	15	124
		% nos grupos determinados por classe etária	59,7%	24,2%	4,0%	12,1%	100,0%
		% nos grupos determinados por nacionalidade	50,7%	31,6%	55,6%	30,0%	41,3%
		% Total	24,7%	10,0%	1,7%	5,0%	41,3%
	adolescentes	N	72	65	4	35	176
		% nos grupos determinados por classe etária	40,9%	36,9%	2,3%	19,9%	100,0%
		% % nos grupos determinados por nacionalidade	49,3%	68,4%	44,4%	70,0%	58,7%
		% Total	24,0%	21,7%	1,3%	11,7%	58,7%
	Total	N	146	95	9	50	300
		% nos grupos determinados por classe etária	48,7%	31,7%	3,0%	16,7%	100,0%
		% % nos grupos determinados por nacionalidade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	48,7%	31,7%	3,0%	16,7%	100,0%

Tabela n.º 26. Análise da distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com os grupos de locutores (Línguas faladas em casa).

		Línguas faladas em casa					
		Línguas indo-europeias românicas e germânicas	Crioulos diversos	Línguas indo- europeias eslavas	Multilingue	Chinês	Português
Europa	N	12	0	31	52	3	47
	% nos grupos determinados por nacionalidade	8,3%	,0%	21,4%	35,9%	2,1%	32,4%
	% nos grupos determinados por Línguas faladas em casa	41,4%	,0%	96,9%	54,7%	50,0%	35,3%
	% Total	4,0%	,0%	10,3%	17,3%	1,0%	15,7%
América	N	12	0	0	23	0	60
	% nos grupos determinados por nacionalidade	12,6%	,0%	,0%	24,2%	,0%	63,2%
	% nos grupos determinados por Línguas faladas em casa	41,4%	,0%	,0%	24,2%	,0%	45,1%
	% Total	4,0%	,0%	,0%	7,7%	,0%	20,0%
Ásia	N	1	0	1	4	2	1
	% nos grupos determinados por nacionalidade	11,1%	,0%	11,1%	44,4%	22,2%	11,1%
	% nos grupos determinados por Línguas faladas em casa	3,4%	,0%	3,1%	4,2%	33,3%	,8%
	% Total	,3%	,0%	,3%	1,3%	,7%	,3%
África	N	4	5	0	16	1	25
	% nos grupos determinados por nacionalidade	7,8%	9,8%	,0%	31,4%	2,0%	49,0%
	% nos grupos determinados por Línguas faladas em casa	13,8%	100,0%	,0%	16,8%	16,7%	18,8%
	% of Total	1,3%	1,7%	,0%	5,3%	,3%	8,3%
Total	N	29	5	32	95	6	133
	% nos grupos determinados por nacionalidade	9,7%	1,7%	10,7%	31,7%	2,0%	44,3%
	% nos grupos determinados por Línguas faladas em casa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	9,7%	1,7%	10,7%	31,7%	2,0%	44,3%

Tabela n.º 27. Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com os grupos de locutores (Línguas faladas em casa).

			Classe etária		Total
			crianças	adolescentes	
Línguas faladas	Línguas indo-europeias românicas e germânicas	N	17	17	34
		% nos grupos determinados por línguas faladas em casa	41,4%	58,6%	100,0%
		% nos grupos determinados por classe etária	9,5%	9,6%	9,6%
		% Total	4,0%	5,6%	9,6%
	Crioulos diversos	N	1	4	5
		% nos grupos determinados por línguas faladas em casa	20,0%	80,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por classe etária	,8%	2,3%	1,7%
		% Total	,3%	1,3%	1,7%
	Línguas indo-europeias ocidentais	N	17	15	32
		% nos grupos determinados por línguas faladas em casa	53,1%	46,9%	100,0%
		% nos grupos determinados por classe etária	13,5%	8,5%	10,6%
		% Total	5,6%	5,0%	10,6%
	Multilingue	N	27	72	99
		% nos grupos determinados por línguas faladas em casa	27,3%	72,7%	100,0%
		% nos grupos determinados por classe etária	21,4%	40,7%	32,7%
		% Total	8,9%	23,8%	32,7%
	Chinês	N	4	2	6
		% nos grupos determinados por línguas faladas em casa	66,7%	33,3%	100,0%
		% nos grupos determinados por classe etária	3,2%	1,1%	2,0%
		% Total	1,3%	,7%	2,0%
	Português	N	65	67	132
		% nos grupos determinados por línguas faladas em casa	49,2%	50,8%	100,0%
		% nos grupos determinados por classe etária	51,6%	37,9%	43,6%
		% Total	21,5%	22,1%	43,6%
Total		N	126	177	303
		% nos grupos determinados por línguas faladas em casa	41,6%	58,4%	100,0%
		% nos grupos determinados por classe etária	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	41,6%	58,4%	100,0%

Tabela n.º 28 . Distribuição dos grupos de locutores de acordo com o seu desempenho no teste de soletração (teste 4a) - lista pormenorizada do número de palavras soletradas.

			Teste de soletração (nº de registos)				Total
			1	2	3	4	
Tipos de locutores (línguas faladas em casa)	românicas	N	4	2	1	1	8
		% nos grupos determinados por locutores	50,0%	25,0%	12,5%	12,5%	100,0%
		% no teste de soletração	80,0%	14,3%	12,5%	6,7%	19,0%
		% Total	9,5%	4,8%	2,4%	2,4%	19,0%
	eslavas	N	1	7	3	3	14
		% nos grupos determinados por locutores	7,1%	50,0%	21,4%	21,4%	100,0%
		% no teste de soletração	20,0%	50,0%	37,5%	20,0%	33,3%
		% Total	2,4%	16,7%	7,1%	7,1%	33,3%
	Bilingue /multilingue	N	0	5	4	11	20
		% nos grupos determinados por locutores	,0%	25,0%	20,0%	55,0%	100,0%
		% no teste de soletração	,0%	35,7%	50,0%	73,3%	47,6%
		% Total	,0%	11,9%	9,5%	26,2%	47,6%
	Total	N	5	14	8	15	42
		% nos grupos determinados por locutores	11,9%	33,3%	19,0%	35,7%	100,0%
		% no teste de soletração	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	11,9%	33,3%	19,0%	35,7%	100,0%

Tabela n.º 29 . Distribuição dos grupos de amostra de acordo com o seu desempenho no teste de divisão silábica (teste 7 c) - versão com as diferentes respostas observadas: totalmente correcta (4) e parcialmente correcta (1,2,3).

			Teste de identificação e divisão silábicas (nº de registos)				Total
			1	2	3	4	
Grupos	Amostra dos casos	N	6	17	22	15	60
		% nos grupos de amostra	10,0%	28,3%	36,7%	25,0%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	75,0%	77,3%	62,9%	19,5%	42,3%
		% Total	4,2%	12,0%	15,5%	10,6%	42,3%
	Amostra de controlo	N	2	5	13	62	82
		% nos grupos de amostra	2,4%	6,1%	15,9%	75,6%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	25,0%	22,7%	37,1%	80,5%	57,7%
		% Total	1,4%	3,5%	9,2%	43,7%	57,7%
	Total	N	8	22	35	77	142
		% nos grupos de amostra	5,6%	15,5%	24,6%	54,2%	100,0%
		% no teste de identificação de sílaba	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	5,6%	15,5%	24,6%	54,2%	100,0%

Tabela n.º 30. Nota total no teste, Média, Desvio-Padrão e ponto de corte, considerando a resolução dos testes da bateria por crianças (7-12 anos).

CASOS		PONTO DE CORTE	
Total	470		
Média	<u>24,73684</u>	M*DP Casos	150,9403
D.P.	6,10184	M*DP Controlo	92,01141
		DP Casos + DP Cont	10,83772
CONTROLO			
Total	680	Ponto de corte =	<u>22,41723</u>
Média	<u>19,42857</u>		
D.P.	4,735881		

Tabela n.º 31. Nota total no teste, Média, Desvio-Padrão e ponto de corte, considerando a resolução dos testes da bateria por adolescentes (13-17 anos).

CASOS		PONTO DE CORTE	
Total	552,5		
Média	<u>25,11364</u>	M*DP Casos	148,1153
D.P.	5,897804	M*DP Controlo	127,1891
		DP Casos + DP Cont	11,01951
CONTROLO			
Total	596	Ponto de corte =	<u>24,98336</u>
Média	<u>24,83333</u>		
D.P.	5,121707		

Tabela n.º 32. Nota total no teste, Média, Desvio-Padrão e ponto de corte, considerando a resolução dos testes da bateria por adultos (18-30 anos).

CASOS		PONTO DE CORTE	
Total	549		
Média	<u>26,14286</u>	M*DP Casos	182,586
D.P.	6,984166	M*DP Controlo	104,3649
		DP Casos + DP Cont	10,9023
CONTROLO			
Total	586	Ponto de corte =	<u>26,32022</u>
Média	<u>26,63636</u>		
D.P.	3,918135		

Tabela n.º 33. Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com os diferentes grupos de locutores (Línguas faladas em casa).

			Tipos de locutores			Total
			românicas	eslavas	multilingues	
Grupos etários	7-12	N	2	5	10	17
		% nos grupos determinados por idade	11,8%	29,4%	58,8%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	18,2%	31,3%	35,7%	30,9%
		% Total	3,6%	9,1%	18,2%	30,9%
	13-18	N	1	7	13	21
		% nos grupos determinados por idade	4,8%	33,3%	61,9%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	9,1%	43,8%	46,4%	38,2%
		% Total	1,8%	12,7%	23,6%	38,2%
	19-30	N	8	4	5	17
		% nos grupos determinados por idade	47,1%	23,5%	29,4%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	72,7%	25,0%	17,9%	30,9%
		% Total	14,5%	7,3%	9,1%	30,9%
Total		N	11	16	28	55
		% nos grupos determinados por idade	20,0%	29,1%	50,9%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	20,0%	29,1%	50,9%	100,0%

Tabela n.º 34. Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com os diferentes grupos determinados por escolaridade.

			Grupos definidos por ano de escolaridade					Total
			1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	ens.sec.	ens.sup.	
Grupos etários	7-9	N	10	0	0	0	0	10
		% nos grupos determinados por idade	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	76,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	16,4%
		% Total	16,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	16,4%
	10-12	N	3	5	0	0	1	9
		% nos grupos determinados por idade	33,3%	55,6%	,0%	,0%	11,1%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	23,1%	83,3%	,0%	,0%	5,0%	14,8%
		% Total	4,9%	8,2%	,0%	,0%	1,6%	14,8%
	13-15	N	0	1	14	0	0	15
		% nos grupos determinados por idade	,0%	6,7%	93,3%	,0%	,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	,0%	16,7%	93,3%	,0%	,0%	24,6%
		% Total	,0%	1,6%	23,0%	,0%	,0%	24,6%
	16-18	N	0	0	1	6	0	7
		% nos grupos determinados por idade	,0%	,0%	14,3%	85,7%	,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	,0%	,0%	6,7%	85,7%	,0%	11,5%
		% Total	,0%	,0%	1,6%	9,8%	,0%	11,5%
	19-23	N	0	0	0	1	10	11
		% nos grupos determinados por idade	,0%	,0%	,0%	9,1%	90,9%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	,0%	,0%	,0%	14,3%	50,0%	18,0%
		% Total	,0%	,0%	,0%	1,6%	16,4%	18,0%
	24-30	N	0	0	0	0	9	9
		% nos grupos determinados por idade	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	,0%	,0%	,0%	,0%	45,0%	14,8%
		% Total	,0%	,0%	,0%	,0%	14,8%	14,8%
		% Total	21,3%	9,8%	24,6%	11,5%	32,8%	100,0%

Tabela n.º 35. Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com a data de chegada a Portugal (intervalos de tempo de acordo com anos lectivos).

Grupos definidos por data de chegada						Total
		2002-2003	2004-2005	2006-2007		
Grupos etários	7-9	N	1	6	3	10
		% nos grupos determinados por idade	10,0%	60,0%	30,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por data de chegada	8,3%	31,6%	10,0%	16,4%
		% Total	1,6%	9,8%	4,9%	16,4%
	10-12	N	3	2	4	9
		% nos grupos determinados por idade	33,3%	22,2%	44,4%	100,0%
		% nos grupos determinados por data de chegada	25,0%	10,5%	13,3%	14,8%
		% Total	4,9%	3,3%	6,6%	14,8%
	13-15	N	4	8	3	15
		% nos grupos determinados por idade	26,7%	53,3%	20,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por data de chegada	33,3%	42,1%	10,0%	24,6%
		% Total	6,6%	13,1%	4,9%	24,6%
	16-18	N	2	3	2	7
		% nos grupos determinados por idade	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
		% nos grupos determinados por data de chegada	16,7%	15,8%	6,7%	11,5%
		% Total	3,3%	4,9%	3,3%	11,5%
	19-23	N	0	0	11	11
		% nos grupos determinados por idade	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por data de chegada	,0%	,0%	36,7%	18,0%
		% Total	,0%	,0%	18,0%	18,0%
	24-30	N	2	0	7	9
		% nos grupos determinados por idade	22,2%	,0%	77,8%	100,0%
		% nos grupos determinados por data de chegada	16,7%	,0%	23,3%	14,8%
		% Total	3,3%	,0%	11,5%	14,8%
	% Total	19,7%	31,1%	49,2%	100,0%	

Tabela n.º 36. Análise da distribuição dos grupos etários de acordo com o apoio escolar no âmbito de Português Língua não Materna.

Grupos etários			Grupo definidos por apoio		Total
			sim	não	
7-9	N		3	7	10
	% nos grupos determinados por idade		30,0%	70,0%	100,0%
	% nos grupos determinados por apoio		7,1%	36,8%	16,4%
	% Total		4,9%	11,5%	16,4%
10-12	N		2	7	9
	% nos grupos determinados por idade		22,2%	77,8%	100,0%
	% nos grupos determinados por data de chegada		4,8%	36,8%	14,8%
	% Total		3,3%	11,5%	14,8%
13-15	N		13	2	15
	% nos grupos determinados por idade		86,7%	13,3%	100,0%
	% nos grupos determinados por data de chegada		31,0%	10,5%	24,6%
	% Total		21,3%	3,3%	24,6%
16-18	N		4	3	7
	% nos grupos determinados por idade		57,1%	42,9%	100,0%
	% nos grupos determinados por data de chegada		9,5%	15,8%	11,5%
	% Total		6,6%	4,9%	11,5%
19-23	N		11	0	11
	% nos grupos determinados por idade		100,0%	,0%	100,0%
	% nos grupos determinados por data de chegada		26,2%	,0%	18,0%
	% Total		18,0%	,0%	18,0%
24-30	N		9	0	9
	% nos grupos determinados por idade		100,0%	,0%	100,0%
	% nos grupos determinados por data de chegada		21,4%	,0%	14,8%
	% Total		14,8%	,0%	14,8%
	% Total		68,9%	31,1%	100,0%

Tabela n.º 37. Análise da distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com os diferentes tipos de grupos de locutores (Línguas faladas em casa).

			Tipos de locutores (línguas faladas em casa)			Total
			românicas	eslavas	multilíngues	
Grupos definidos por nacionalidade	Europa	N	9	0	9	18
		% nos grupos determinados por nacionalidade	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	81,8%	,0%	32,1%	32,7%
		% Total	16,4%	,0%	16,4%	32,7%
	América	N	2	0	1	3
		% nos grupos determinados por nacionalidade	66,7%	,0%	33,3%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	18,2%	,0%	3,6%	5,5%
		% Total	3,6%	,0%	1,8%	5,5%
	Ásia	N	0	1	4	5
		% nos grupos determinados por nacionalidade	,0%	20,0%	80,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	,0%	6,3%	14,3%	9,1%
		% Total	,0%	1,8%	7,3%	9,1%
	África	N	0	0	4	4
		% nos grupos determinados por nacionalidade	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	,0%	,0%	14,3%	7,3%
		% Total	,0%	,0%	7,3%	7,3%
	Europa de Leste	N	0	15	10	25
		% nos grupos determinados por nacionalidade	,0%	60,0%	40,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	,0%	93,8%	35,7%	45,5%
		% Total	,0%	27,3%	18,2%	45,5%
Total		N	11	16	28	55
		% nos grupos determinados por nacionalidade	20,0%	29,1%	50,9%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	20,0%	29,1%	50,9%	100,0%

Tabela n.º 38. Análise da distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com os diferentes tipos de grupos de locutores (Língua Materna).

			Tipos de locutores (línguas maternas)			Total
			românicas	eslavas	multilingues	
Grupos definidos por nacionalidade	Europa	N	16	1	1	18
		% nos grupos determinados por nacionalidade	88,9%	5,6%	5,6%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	84,2%	4,0%	50,0%	39,1%
		% Total	34,8%	2,2%	2,2%	39,1%
	América	N	2	0	0	2
		% nos grupos determinados por nacionalidade	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	10,5%	,0%	,0%	4,3%
		% Total	4,3%	,0%	,0%	4,3%
	Ásia	N	0	1	0	1
		% nos grupos determinados por nacionalidade	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	,0%	4,0%	,0%	2,2%
		% Total	,0%	2,2%	,0%	2,2%
	Europa de Leste	N	1	23	1	25
		% nos grupos determinados por nacionalidade	4,0%	92,0%	4,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	5,3%	92,0%	50,0%	54,3%
		% Total	2,2%	50,0%	2,2%	54,3%
Total		N	19	25	2	46
		% nos grupos determinados por nacionalidade	41,3%	54,3%	4,3%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	41,3%	54,3%	4,3%	100,0%

Tabela n.º 39. Análise da distribuição dos grupos de locutores de acordo com Língua Materna e Línguas faladas em casa.

			Tipos de locutores (língua materna)			Total
			românicas	eslavas	multilingues	
Tipos de locutores (línguas faladas em casa)	românicas	N	11	0	0	11
		% nos grupos determinados por nacionalidade	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	57,9%	,0%	,0%	24,4%
		% Total	24,4%	,0%	,0%	24,4%
	Eslavas	N	0	16	0	16
		% nos grupos determinados por nacionalidade	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	,0%	64,0%	,0%	35,6%
		% Total	,0%	35,6%	,0%	35,6%
	multilingues	N	8	9	1	18
		% nos grupos determinados por nacionalidade	44,4%	50,0%	5,6%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	42,1%	36,0%	100,0%	40,0%
		% Total	17,8%	20,0%	2,2%	40,0%
Total		N	19	25	1	45
		% nos grupos determinados por nacionalidade	42,2%	55,6%	2,2%	100,0%
		% nos grupos determinados por locutores	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	42,2%	55,6%	2,2%	100,0%

Tabela n.º 40. Análise da distribuição dos grupos de escolaridade de acordo com os diferentes tipos de nacionalidades.

			Grupos definidos por ano escolar					Total
			1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	ens.sec.	ens.sup.	
Grupos definidos por nacionalidade	Europa	N	4	1	2	1	12	20
		% nos grupos determinados por nacionalidade	20,0%	5,0%	10,0%	5,0%	60,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	30,8%	16,7%	13,3%	14,3%	60,0%	32,8%
		% Total	6,6%	1,6%	3,3%	1,6%	19,7%	32,8%
	América	N	1	0	1	1	0	3
		% nos grupos determinados por nacionalidade	33,3%	,0%	33,3%	33,3%	,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	7,7%	,0%	6,7%	14,3%	,0%	4,9%
		% Total	1,6%	,0%	1,6%	1,6%	,0%	4,9%
	Ásia	N	1	1	3	0	1	6
		% nos grupos determinados por nacionalidade	16,7%	16,7%	50,0%	,0%	16,7%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	7,7%	16,7%	20,0%	,0%	5,0%	9,8%
		% Total	1,6%	1,6%	4,9%	,0%	1,6%	9,8%
	África	N	1	3	1	1	0	6
		% nos grupos determinados por nacionalidade	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	7,7%	50,0%	6,7%	14,3%	,0%	9,8%
		% Total	1,6%	4,9%	1,6%	1,6%	,0%	9,8%
	Europa de Leste	N	6	1	8	4	7	26
		% nos grupos determinados por nacionalidade	23,1%	3,8%	30,8%	15,4%	26,9%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	46,2%	16,7%	53,3%	57,1%	35,0%	42,6%
		% Total	9,8%	1,6%	13,1%	6,6%	11,5%	42,6%
Total	N		13	6	15	7	20	61
		% nos grupos determinados por nacionalidade	21,3%	9,8%	24,6%	11,5%	32,8%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	21,3%	9,8%	24,6%	11,5%	32,8%	100,0%

Tabela n.º 41. Análise da distribuição dos grupos de nacionalidade de acordo com a data de chegada.

			Grupo definidos por data de chegada			Total
			2002-2003	2004-2005	2006-2007	
Grupos definidos por nacionalidade	Europa	N	3	1	16	20
		% nos grupos determinados por nacionalidade	15,0%	5,0%	80,0%	100,0%
		% nos grupos determinados por data de chegada	25,0%	5,3%	53,3%	32,8%
		% Total	4,9%	1,6%	26,2%	32,8%
	América	N	0	2	1	3
		% nos grupos determinados por nacionalidade	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	,0%	10,5%	3,3%	4,9%
		% Total	,0%	3,3%	1,6%	4,9%
	Ásia	N	3	2	1	6
		% nos grupos determinados por nacionalidade	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	25,0%	10,5%	3,3%	9,8%
		% Total	4,9%	3,3%	1,6%	9,8%
	África	N	0	2	4	6
		% nos grupos determinados por nacionalidade	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	,0%	10,5%	13,3%	9,8%
		% Total	,0%	3,3%	6,6%	9,8%
	Europa de Leste	N	6	12	8	26
		% nos grupos determinados por nacionalidade	23,1%	46,2%	30,8%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	50,0%	63,2%	26,7%	42,6%
		% Total	9,8%	19,7%	13,1%	42,6%
		% Total	19,7%	31,1%	49,2%	100,0%

Tabela n.º 42. Análise da distribuição dos sujeitos e respectivas datas de chegada de acordo com ano de escolaridade (grupos determinados por ciclos).

			Grupos definidos por ano escolar					Total
			1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	ens.sec.	ens.sup.	
Grupos definidos por data de chegada	2002-2003	N	1	3	4	2	2	12
		% nos grupos determinados por data de chegada	8,3%	25,0%	33,3%	16,7%	16,7%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	7,7%	50,0%	26,7%	28,6%	10,0%	19,7%
		% Total	1,6%	4,9%	6,6%	3,3%	3,3%	19,7%
	2004-2005	N	7	0	9	2	1	19
		% nos grupos determinados por data de chegada	36,8%	,0%	47,4%	10,5%	5,3%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	53,8%	,0%	60,0%	28,6%	5,0%	31,1%
		% Total	11,5%	,0%	14,8%	3,3%	1,6%	31,1%
	2006-2007	N	5	3	2	3	17	30
		% nos grupos determinados por data de chegada	16,7%	10,0%	6,7%	10,0%	56,7%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	38,5%	50,0%	13,3%	42,9%	85,0%	49,2%
		% Total	8,2%	4,9%	3,3%	4,9%	27,9%	49,2%
Total	N		13	6	15	7	20	61
		% nos grupos determinados por data de chegada	21,3%	9,8%	24,6%	11,5%	32,8%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	21,3%	9,8%	24,6%	11,5%	32,8%	100,0%

Tabela n.º 43. Análise da distribuição dos alunos com e sem apoio de acordo com os grupos de anos de escolaridade.

			Grupos definidos por ano escolar					Total
			1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	ens.sec.	ens.sup.	
Grupos definidos por apoio	sim	N	5	0	13	5	19	42
		% nos grupos determinados por apoio	11,9%	,0%	31,0%	11,9%	45,2%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	38,5%	,0%	86,7%	71,4%	95,0%	68,9%
		% Total	8,2%	,0%	21,3%	8,2%	31,1%	68,9%
	não	N	8	6	2	2	1	19
		% nos grupos determinados por apoio	42,1%	31,6%	10,5%	10,5%	5,3%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	61,5%	100,0%	13,3%	28,6%	5,0%	31,1%
		% Total	13,1%	9,8%	3,3%	3,3%	1,6%	31,1%
	Total	N	13	6	15	7	20	61
		% nos grupos determinados por apoio	21,3%	9,8%	24,6%	11,5%	32,8%	100,0%
		% nos grupos determinados por ano escolar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	21,3%	9,8%	24,6%	11,5%	32,8%	100,0%

Tabela n.º 44. Fórmula de mensuração de Pontos de Corte.

$$PC = [(M \text{ casos} * DP \text{ casos}) + M \text{ controlos} * DP \text{ controlos}] / (DP \text{ casos} + DP \text{ controlos})$$

$$PC = \frac{M_{\text{casos}} * DP_{\text{casos}} + M_{\text{controlos}} * DP_{\text{controlos}}}{DP_{\text{casos}} + DP_{\text{controlos}}}$$

Tabelas n.º 45-49 . Nota total no teste, Média, Desvio-Padrão e ponto de corte, considerando a resolução dos testes da bateria por grupos diferenciados por ano de escolaridade (7-12 anos).

1º Ciclo	CASOS		PONTO DE CORTE	
	Total	341		
	Média	24,35714	M*DP Casos	159,2504
	D.P.	6,538138	M*DP Controlo	77,38254
			DP Casos + DP Cont	10,29177
	CONTROLO			
	Total	268	Ponto de corte =	22,99244
	Média	20,61538		
	D.P.	3,753631		

2º Ciclo**CASOS**

Total	186
Média	26,57143
D.P.	7,044079

PONTO DE CORTE

M*DP Casos	187,1712
M*DP Controlo	86,37746
DP Casos + DP Cont	11,05316

CONTROLO

Total	237
Média	21,54545
D.P.	4,009081

Ponto de corte =	24,74846
------------------	----------

3º Ciclo**CASOS**

Total	353,5
Média	25,25
D.P.	4,983627

PONTO DE CORTE

M*DP Casos	125,8366
M*DP Controlo	105,7215
DP Casos + DP Cont	9,665932

CONTROLO

Total	429
Média	22,57895
D.P.	4,682305

Ponto de corte =	23,95611
------------------	----------

Ensino**Secundário****CASOS**

Total	249,5
Média	24,95
D.P.	5,918192

PONTO DE CORTE

M*DP Casos	147,6589
M*DP Controlo	100,208
DP Casos + DP Cont	9,606832

CONTROLO

Total	326
Média	27,16667
D.P.	3,688639

Ponto de corte =	25,80111
------------------	----------

Ensino**Superior****CASOS**

Total	502
Média	26,42105
D.P.	7,25577

PONTO DE CORTE

M*DP Casos	191,7051
M*DP Controlo	107,9575
DP Casos + DP Cont	11,50254

CONTROLO

Total	483
Média	25,42105
D.P.	4,246774

Ponto de corte =	26,05185
------------------	----------

Anexo 9

Procedimentos

Com respeito aos procedimentos devidos no âmbito de investigação científica, foram efectuados, primeiramente, os contactos telefónicos com os estabelecimentos de ensino do distrito de Aveiro, pré-seleccionando as entidades pertinentes para o desenvolvimento da investigação. Os critérios básicos eram: a escola ser frequentada por alunos emigrantes ou imigrantes, com o Português como Língua Segunda (níveis variados de proficiência, Conselho da Europa, 2001); a escola concordar em colaborar no estudo, previamente identificado e descrito, em estilo formal e informal, com conhecimento primeiro ao órgão dirigente (Conselho Executivo) do estabelecimento. Foram, depois, elaborados e distribuídos diversos documentos informativos (requerimentos e consentimentos informados) desde Setembro de 2006 até Outubro de 2007 (os procedimentos do estudo conheceram várias fases, à medida que se constituíam novas amostras para as várias fases dos dois estudos da investigação; a partir de uma primeira grande amostra, recorreu-se a várias selecções de participantes, em condições controladas para o estudo empírico). O objectivo foi solicitar, junto dos estabelecimentos de ensino, dados especificamente relativos (houve redução na solicitação de informação demográfica, por condição imposta por parte de algumas entidades, ver 9.2.) aos alunos com experiência migratória, que frequentassem escolas do distrito de Aveiro e, ainda, Funchal. Todos os dados foram rigorosamente protegidos e, após primeira selecção, foram elaborados os consentimentos informados para os encarregados de educação dos alunos pretendidos para constituir amostra. Após a recepção dos consentimentos, foram acordados horários (de acordo com a disponibilidade da escola e mediante prazos alargados, propostos pela investigadora e orientador) e determinação de espaços (frequentemente a biblioteca em tempos lectivos; ou salas isoladas) para aplicação dos questionários (a maioria foi preenchida em casa pelos próprios alunos, junto dos pais; ou na escola, junto dos professores e investigadora) e do teste electrónico, em duas fases. A colaboração solicitada contemplou também a distribuição de aplicação de questionários (em turmas de Ensino Básico, foi alertada a necessidade de intervenção da investigadora). Após todo este processo, foram distribuídos e aplicados os referidos testes, com colaboração indispensável

de professores, educadores e dos próprios alunos. A investigadora esteve parcialmente presente na primeira fase (no preenchimento de questionários, Estudo I, com alunos do Ensino Básico), e sempre presente na segunda fase (aplicação do teste em computador, Estudo II).

Desta forma aqui encontra-se o conjunto de exemplos de documentos que cada entidade recebeu após primeira abordagem confirmatória para colaboração no estudo:

- Requerimentos (vários) dirigidos aos conselhos executivos das várias escolas (escolas agrupadas e não agrupadas; o centro de actividades infantil Arte & Qualidade, Aveiro; e a Associação de Apoio ao Imigrante de São Bernardo, Aveiro), explicitando, brevemente, o teor do estudo e objectivo da pesquisa de dados; especificação da informação de faixas etárias pretendidas para a amostra;
- Requerimentos dirigidos a professores Directores de Turma (após prévio conhecimento dos alunos e das turmas pretendidas para o estudo) para distribuição dos questionários (a amostra previamente determinada) e solicitação de colaboração na aplicação dos mesmos; solicitação de informação particular em relação à proficiência dos alunos;
- Requerimento dirigido a Directores de Turma/Professores para distribuição dos consentimentos informados e, em caso de autorização do encarregado de educação, para entrega dos questionários (aos alunos, já identificados) e colaboração na aplicação dos mesmos;
- Requerimentos com informação (anexo) relativa à selecção de alunos (nome, turma e escola);
- Consentimentos informados dirigidos aos tutores dos alunos seleccionados (para constituição de amostras de casos e de controlo).
- Requerimento (resumo da investigação) e agradecimento para a primeira fase do estudo I, estudo empírico em escolas básicas e secundárias de Barcelona, Catalunha.

9.1.

Requerimento

Vimos, por este meio, solicitar autorização a Vossa Excelência para aceder aos dados de discentes de **origem estrangeira e/ou filhos de imigrantes** (recentemente chegados a Portugal) que tenham o Português como Língua Segunda e que se encontrem no Agrupamento de Escolas de _____, para efeitos de constituição de amostra. Esta solicitação advém da necessidade de um estudo que se encontra a ser desenvolvido pela Dra. Sandra Deolinda Andrade de Bastos Figueiredo, no âmbito de um Projecto de Doutoramento de Ciências da Educação, no Departamento de Ciências da Educação, na Universidade de Aveiro, que tem como título ***Factores psicológicos e desempenho cognitivo no contexto de aprendizagem de Português Língua Segunda***. Para efeitos de amostra são aqui requeridos à entidade competente os seguintes dados dos alunos com as condições supracitadas: **idade, sexo, nacionalidade, ano escolar e data de chegada a Portugal (e se possível uma indicação da proficiência do aluno, em Português)**.

A recolha de dados será feita em duas fases, mediante o preenchimento de dois testes, sendo que os sujeitos da amostra responderão, num primeiro momento, a um questionário de motivação, atitudes, ansiedade e de estilos de aprendizagem; num segundo momento, os sujeitos responderão no computador, a alguns testes de cariz fonológico (recorrer-se-á sempre a um portátil pessoal, sem precisar de qualquer serviço da escola).

O estudo poderá implicar que os alunos se mobilizem, sem afectar qualquer actividade escolar ou pessoal, em mais do que uma sessão, em princípio, apenas com o objectivo de não provocar fadiga no aluno com o trabalho de resolução dos questionários. Em princípio, precisaremos da cedência de um espaço da escola, se possível, para os alunos poderem responder aos testes. Estes serão distribuídos aos alunos e preenchidos pelos mesmos com a presença impreterível do investigador de forma a ser resolvida qualquer dúvida que os mesmos questionários possam suscitar (sobretudo ao nível da língua). O tratamento estatístico dos dados será feito com o programa SPSS.

Mais se declara que a informação a ser recebida- listagem dos alunos e respectivos dados pessoais anteriormente discriminados-, se destina exclusivamente à doutoranda (para a sua investigação) e à entidade que a representa- Universidade de Aveiro- e que não será divulgada ou utilizada para fins diferentes de trabalhos académicos ou de investigação, não remunerados.

Pede Deferimento,

Professor Doutor Carlos Fernandes
(orientador científico)
Professor Catedrático

Dra. Sandra Figueiredo
(doutoranda)

Departamento de Ciências de Educação
Universidade de Aveiro

9.2.

Requerimento

Vimos, por este meio, solicitar autorização a Vossa Excelência para aceder aos dados dos discentes de **origem estrangeira e/ou filhos de imigrantes** que tenham o Português como Língua Segunda e que se encontrem no Agrupamento de Escolas de _____, para efeitos de constituição de amostra. Esta solicitação advém da necessidade de um estudo que se encontra a ser desenvolvido pela Dra. Sandra Deolinda Andrade de Bastos Figueiredo, no âmbito de um Projecto de Doutoramento de Ciências da Educação, no Departamento de Ciências da Educação, na Universidade de Aveiro, que tem como título ***Factores psicológicos e desempenho cognitivo no contexto de aprendizagem de Português Língua Segunda***. Para efeitos de amostra são aqui requeridos à entidade competente os seguintes dados dos alunos com as condições supracitadas: **idade, sexo, nacionalidade, ano escolar**.

Na sequência do acesso aos dados, recorrer-se-à aos devidos procedimentos tais como os consentimentos informados aos encarregados de educação dos alunos seleccionados para amostragem (tendo em conta os critérios que subjazem ao método do estudo); e esclarecimento aos alunos (da amostra) acerca do estudo, identificação dos testes a aplicar e o método a ser utilizado.

A recolha de dados será feita em duas fases, mediante o preenchimento de dois testes, sendo que os sujeitos da amostra responderão, num primeiro momento, a um questionário de motivação, atitudes e de estilos de aprendizagem; num segundo momento, os sujeitos responderão no computador, a alguns testes de cariz fonológico (recorrer-se-à sempre a um portátil pessoal, sem precisar de qualquer serviço da escola).

O estudo poderá implicar que os alunos se mobilizem, sem afectar qualquer actividade escolar ou pessoal, em mais do que uma sessão, em princípio, apenas com o objectivo de não provocar fadiga no aluno com o trabalho de resolução dos questionários. Em princípio, precisaremos da cedência de um espaço da escola, se possível, para os alunos poderem responder aos testes. Estes serão distribuídos aos alunos e preenchidos pelos mesmos com a presença impreterível do investigador de forma a ser resolvida qualquer dúvida que os mesmos questionários possam suscitar (sobretudo ao nível da língua). O tratamento estatístico dos dados será feito com o programa SPSS.

Mais se declara que a informação a ser recebida - listagem dos alunos e respectivos dados pessoais anteriormente discriminados-, se destina exclusivamente à doutoranda (para a sua investigação) e à entidade que a representa- Universidade de Aveiro- e que não será divulgada ou utilizada para fins diferentes de trabalhos académicos ou de investigação, não remunerados.

Pede Deferimento,

Professor Doutor Carlos Fernandes
(orientador científico)
Professor Catedrático

Dra. Sandra Figueiredo
(doutoranda)

Departamento de Ciências de Educação
Universidade de Aveiro

9.3.

Requerimento

Vimos, por este meio, solicitar autorização a Vossa Excelência para aplicação de uma bateria de tarefas de avaliação de habilidades cognitivas (consciência, memória e sequenciamento de informação de cariz fonológico) em alunos de **nacionalidade portuguesa e sem experiência migratória, com idades compreendidas entre sete e doze anos de idade**, que se encontrem na escola _____, para efeitos de constituição de amostra. Esta solicitação advém da necessidade de um estudo que se encontra a ser desenvolvido pela Dra. Sandra Deolinda Andrade de Bastos Figueiredo, no âmbito de um Projecto de Doutoramento de Ciências da Educação, no Departamento de Ciências da Educação, na Universidade de Aveiro, que tem como título ***Factores psicológicos e desempenho cognitivo no contexto de aprendizagem de Português Língua Segunda.***

A recolha de dados será feita mediante o preenchimento de um teste, por parte dos alunos, em computador, que tem como objectivo avaliar algumas competências no âmbito do Português, Língua Materna. Esta amostra constituirá um grupo de controlo em relação à amostra de alunos com experiência migratória, à qual já foi aplicada a referida bateria, numa primeira fase.

Para a realização do estudo, precisaremos de um espaço da escola (a ser decidido pela mesma), para os alunos poderem responder aos testes, num computador portátil já preparado para o efeito, com a presença impreterível do investigador de forma a ser resolvida qualquer dúvida e para o controlo do momento de avaliação. O preenchimento demorará cerca de trinta minutos. O tratamento estatístico dos dados será feito com o programa SPSS.

Mais se declara que a informação a ser recebida- listagem dos alunos e respectivos dados pessoais -, se destina exclusivamente à doutoranda (para a sua investigação) e à entidade que a representa- Universidade de Aveiro- e que não será divulgada ou utilizada para fins diferentes de trabalhos académicos ou de investigação, não remunerados.

Pede Deferimento,

Professor Doutor Carlos Fernandes
(orientador científico)
Professor Catedrático

Dra. Sandra Figueiredo
(doutoranda)

Departamento de Ciências da Educação
Universidade de Aveiro

9.4.

Requerimento

Vimos, por este meio, solicitar autorização a Vossa Excelência para aplicação de uma bateria de tarefas de avaliação de habilidades cognitivas (consciência, memória e sequenciamento de informação de cariz fonológico) em alunos de **nacionalidade portuguesa e sem experiência migratória, com idades compreendidas entre sete e nove anos de idade**, que se encontrem na escola/centro de actividades _____, para efeitos de constituição de amostra. Esta solicitação advém da necessidade de um estudo que se encontra a ser desenvolvido pela Dra. Sandra Deolinda Andrade de Bastos Figueiredo, no âmbito de um Projecto de Doutoramento de Ciências da Educação, no Departamento de Ciências da Educação, na Universidade de Aveiro, que tem como título ***Factores psicológicos e desempenho cognitivo no contexto de aprendizagem de Português Língua Segunda.***

A recolha de dados será feita mediante o preenchimento de um teste, por parte dos alunos, em computador, que tem como objectivo avaliar algumas competências no âmbito do Português, Língua Materna. Esta amostra constituirá um grupo de controlo em relação à amostra de alunos com experiência migratória, à qual já foi aplicada a referida bateria, numa primeira fase.

Para a realização do estudo, precisaremos de um espaço da escola (a ser decidido pela mesma), para os alunos poderem responder aos testes, num computador portátil já preparado para o efeito, com a presença impreterível do investigador de forma a ser resolvida qualquer dúvida, e para o controlo do momento de avaliação. O preenchimento demorará cerca de trinta minutos. O tratamento estatístico dos dados será feito com o programa SPSS.

Mais se declara que a informação a ser recebida- listagem dos alunos e respectivos dados pessoais -, se destina exclusivamente à doutoranda (para a sua investigação) e à entidade que a representa- Universidade de Aveiro- e que não será divulgada ou utilizada para fins diferentes de trabalhos académicos ou de investigação, não remunerados.

Pede Deferimento,

Professor Doutor Carlos Fernandes
(orientador científico)
Professor Catedrático

Dra. Sandra Figueiredo
(doutoranda)

Departamento de Ciências de Educação
Universidade de Aveiro

9.5.

Requerimento

Vimos, por este meio, solicitar autorização a Vossa Excelência para aplicação de uma bateria de tarefas de avaliação do desempenho cognitivo (consciência, memória e sequenciamento de informação de cariz fonológico) a cerca **30** alunos de **nacionalidade portuguesa e sem experiência migratória, com idades compreendidas entre onze e quinze anos de idade**, que se encontrem na escola _____, para efeitos de constituição de amostra. Esta solicitação advém da necessidade de um estudo que se encontra a ser desenvolvido pela Dra. Sandra Deolinda Andrade de Bastos Figueiredo, no âmbito de um Projecto de Doutoramento de Ciências da Educação, no Departamento de Ciências da Educação, na Universidade de Aveiro, que tem como título ***Factores psicológicos e desempenho cognitivo no contexto de aprendizagem de Português Língua Segunda***.

A recolha de dados será feita mediante o preenchimento de um teste, por parte dos alunos, em computador, que tem como objectivo avaliar algumas competências no âmbito do Português, Língua Materna. Esta amostra constituirá um grupo de controlo em relação à amostra de alunos com experiência migratória, à qual já foi aplicada a referida bateria, numa primeira fase.

Para a realização do estudo, precisaremos de um espaço da escola (a ser decidido pela mesma), para os alunos poderem responder aos testes, num computador portátil já preparado para o efeito, com a presença impreterível do investigador de forma a ser resolvida qualquer dúvida e para o controlo do momento de avaliação. O preenchimento demorará cerca de trinta minutos. O tratamento estatístico dos dados será feito com o programa SPSS.

Mais se declara que a informação a ser recebida- listagem dos alunos e respectivos dados pessoais -, se destina exclusivamente à doutoranda (para a sua investigação) e à entidade que a representa- Universidade de Aveiro- e que não será divulgada ou utilizada para fins diferentes de trabalhos académicos ou de investigação, não remunerados.

Pede Deferimento,

Professor Doutor Carlos Fernandes
(orientador científico)
Professor Catedrático

Dra. Sandra Figueiredo
(doutoranda)

Departamento de Ciências da Educação
Universidade de Aveiro

Requerimento

Vimos, por este meio, solicitar autorização a Vossa Excelência para distribuir alguns questionários a alunos de **nacionalidade portuguesa e sem experiência migratória, com idades compreendidas entre sete e dez anos de idade**, que se encontrem na escola _____ para efeitos de constituição de amostra. Esta solicitação advém da necessidade de um estudo que se encontra a ser desenvolvido pela Dra. Sandra Deolinda Andrade de Bastos Figueiredo, no âmbito de um Projecto de Doutoramento de Ciências da Educação, no Departamento de Ciências da Educação, na Universidade de Aveiro, que tem como título ***Factores psicológicos e desempenho cognitivo no contexto de aprendizagem de Português Língua Segunda***.

A recolha de dados será feita mediante o preenchimento, por parte dos alunos, de um breve questionário (uma página com doze questões cuja resposta terá de ser assinalada num de sete intervalos disponibilizados) que tem como objectivo avaliar os estilos de aprendizagem (com prévia aplicação no grupo experimental constituído por alunos com experiência migratória) no contexto específico de aquisição de linguagem.

Contamos com a colaboração dos educadores desta instituição para poderem distribuir e mesmo auxiliar as crianças na compreensão das questões do teste referido, no momento que considerarem mais apropriado, no espaço de desenvolvimento de actividades.

O tratamento estatístico dos dados será feito com o programa SPSS.

Mais se declara que a informação a ser recebida- que apenas dirá respeito aos dados referentes à idade, sexo, nacionalidade, ano escolar, estabelecimento de ensino- se destina exclusivamente à doutoranda (para a sua investigação) e à entidade que a representa- Universidade de Aveiro- e que não será divulgada ou utilizada para fins diferentes de trabalhos académicos ou de investigação, não remunerados.

Pede Deferimento,

Professor Doutor Carlos Fernandes
(orientador científico)
Professor Catedrático

Dra. Sandra Figueiredo
(doutoranda)

Departamento de Ciências de Educação
Universidade de Aveiro

9.7.

Requerimento

Excelentíssimo Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de _____:

Na sequência do acesso aos dados referentes a alunos migrantes que se encontram neste Agrupamento, venho agora, por este meio, apelar à colaboração de Directores de Turma/Professores para que façam chegar ao Encarregado de Educação de cada aluno visado* para este estudo o consentimento informado (em anexo), permitindo a continuação deste processo.

Uma vez recebido o consentimento, devidamente assinado pelo encarregado de educação, proceder-se-à aplicação da bateria de tarefas de avaliação de diversas habilidades cognitivas no âmbito do Português Língua Segunda, segundo as condições estipuladas no ofício primeiramente apresentado a esta entidade.

*O nº de processo e nome de cada aluno visado para o estudo encontram-se abaixo discriminados, sendo que os consentimentos informados estão em igual número.

Obrigada pela estimada colaboração.

Dra Sandra Figueiredo.

Professor Doutor Carlos Fernandes

Departamento de Ciências de Educação

Universidade de Aveiro.

Contacto: sandradfigueiredo@ua.pt

***Seleção amostra:**

(perfil do anexo deste requerimento, considerando que é Agrupamento)

(Escola x)

Nome(s) e apelido- idade (turma)

(escola y)

Nome(s) e apelido- idade (turma)

(...)

9.8. Requerimento

Excelentíssimo Presidente do Conselho Executivo:

Em prol do estudo de Doutoramento, já devidamente apresentado, que está a ser desenvolvido no Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro, e na posse dos dados de identificação dos alunos migrantes que a escola autorizou, pedimos atenciosamente que faça chegar aos alunos, cuja identificação se encontra na tabela em anexo*, o **consentimento informado** e o **questionário**, que seguem em anexo.

Considerando ser o modo mais viável, o questionário deve ser entregue pelo Director de turma (ou coordenador de escola no caso de escolas de Agrupamento) aos respectivos alunos que o deverão preencher correctamente, em menor tempo possível. Uma vez devolvidos, pedimos ao Director de Turma/Professor que deixe os testes preenchidos na secretaria da escola.

Por isto agradecemos desde já a atenção e colaboração de todos os directores de turma neste Projecto, pelo que rogamos ainda que nos indiquem, se possível e por **escrito (informalmente)**, **os alunos (de entre os referidos na tabela) que se encontrem com baixo nível de proficiência em Português** (o que não foi possível inferir a partir dos dados gerais que a escola facultou), de modo a podermos verificar se há comprometimento na **compreensão do questionário** e sobretudo para poder avançar com o estudo que será continuado com **avaliação da consciência fonológica que exige amostra específica de alunos com experiência migratória com dificuldades na escrita, leitura e oralização em Português**.

Para creditação e desenvolvimento deste estudo de Doutoramento (com necessidade de amostra constituída por crianças e adolescentes com experiência migratória), o estabelecimento de ensino em causa aceitou colaborar e tem total conhecimento dos procedimentos implicados.

O consentimento deverá ser lido, assinado (se aceitar que o educando colabore no estudo) e devolvido pelo encarregado de educação do aluno, sendo que o questionário deverá ser devidamente preenchido pelo aluno, em casa ou na escola.

Muito obrigada pela colaboração.

Dra Sandra Figueiredo.

Professor Doutor Carlos Fernandes

Departamento de Ciências de Educação

Universidade de Aveiro.

Contacto: sandradfigueiredo@ua.pt

***Seleção amostra:**

(perfil do anexo deste requerimento)

Nome(s) e apelido- idade (turma).

9.9. Requerimento

Professor(a) _____ :
(Director(a) de turma)

Em prol do estudo de Doutoramento que está a ser desenvolvido no Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro e na posse dos dados de identificação dos alunos migrantes que a escola autorizou, pedimos que faça chegar aos seguintes alunos* o **questionário**, que segue em anexo. O questionário deverá ser devidamente preenchido pelos respectivos alunos, em menor tempo possível, e devolvido ao Director de Turma que, por sua vez, deverá deixar os questionários na secretaria. Por isto agradecemos desde já a sua atenção e colaboração neste Projecto, pelo que rogamos ainda que nos informe, abaixo indicando, os alunos (de entre os referidos) que se encontrem em baixo nível de proficiência em Português (o que não foi possível inferir a partir dos dados gerais que a escola facultou), de modo a podermos verificar se há comprometimento na **compreensão do questionário** e sobretudo para poder avançar com o estudo que será continuado com **avaliação da consciência fonológica que exige amostra específica de alunos com experiência migratória com dificuldades na escrita, leitura e oralização em Português**.

Para creditação e desenvolvimento deste estudo de Doutoramento (com necessidade de amostra constituída por crianças e adolescentes com experiência migratória), o estabelecimento de ensino em causa aceitou colaborar e tem total conhecimento dos procedimentos implicados.

Muito obrigada pela colaboração.

Dra Sandra Figueiredo.
Professor Doutor Carlos Fernandes
Departamento de Ciências de Educação
Universidade de Aveiro.
Contacto: sandradfigueiredo@ua.pt

***Seleção amostra crianças:**
(perfil do anexo deste requerimento)

Nome e apelido- idade (turma, da respectiva direcção do professor mencionado no cabeçalho).

9.10.

Consentimento

(anexo do requerimento 9.7 e 9.8..)

Vimos, por este meio, solicitar autorização para que o educando_____ possa participar num estudo a levar a cabo pela Dra Sandra Deolinda Andrade de Bastos Figueiredo, doutoranda de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, estudo este que consiste num teste com vários exercícios de Língua Portuguesa para avaliar diferenças nas respostas apresentadas por crianças e adolescentes imigrantes, em vários aspectos relativos ao domínio da Língua. Este teste será aplicado na própria escola, com supervisão da doutoranda que acompanhará o aluno nas dúvidas que este tiver, e os resultados serão depois entregues à Escola que tem total conhecimento deste trabalho e a qual nos autorizou o acesso aos dados do seu educando para o devido efeito.

Mais se declara que a informação recebida- dados pessoais do aluno, resoluções dos testes- se destina exclusivamente à doutoranda (para a sua investigação) e à entidade que a representa- Universidade de Aveiro- e que não será divulgada ou utilizada para fins diferentes de trabalhos académicos ou de investigação, não remunerados.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Tomei conhecimento e autorizo o meu educando a participar no estudo referido:

Assinatura do Encarregado de Educação_____.

Consentimento

(anexo do requerimento 9.7.e 9.8.)

Vimos, por este meio, solicitar autorização para que o educando_____ possa participar num estudo a levar a cabo pela Dra Sandra Deolinda Andrade de Bastos Figueiredo, doutoranda de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, estudo este que consiste na aplicação de uma bateria de testes com vários exercícios de Língua Portuguesa com o objectivo de avaliar diferenças nas respostas apresentadas por alunos portugueses e de nacionalidade estrangeira. Este teste será aplicado na própria escola, com supervisão da doutoranda que acompanhará o aluno no preenchimento dos exercícios.

Mais se declara que a informação recebida- dados pessoais do aluno, resoluções dos testes- se destina exclusivamente à doutoranda (para a sua investigação) e à entidade que a representa- Universidade de Aveiro- e que não será divulgada ou utilizada para fins diferentes de trabalhos académicos ou de investigação, não remunerados.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Tomei conhecimento e autorizo o meu educando a participar no estudo referido:

Assinatura do Encarregado de Educação_____.

9.12.

Resumo de projecto/Requerimento

(primeira fase do estudo I, Barcelona, Catalunha)

Resumo do projecto de Doutoramento.

Os estudos na área da aquisição/aprendizagem de Língua Segunda têm fomentado investigações com objectos de estudo que vão desde a análise dos perfis das línguas até aos aspectos neuropsicológicos envolvidos neste tipo de aprendizagem. Na aprendizagem de uma Língua/Cultura segundas, os indivíduos, devido a determinados factores, têm comportamentos linguísticos e capacidades cognitivas distintas e o nível de consciencialização de aptidões e atitudes face ao objecto de aprendizagem pode determinar a relevância dessas manifestações. Os estudos levados a cabo até hoje neste âmbito vêm incidindo sobretudo em jovens e adultos, sendo que com crianças são mais raros.

Assim, neste Projecto de Doutoramento desenvolveram-se, como instrumentos de investigação, uma bateria de testes informatizada e um questionário de motivação/atitudes (adaptação do MINI-AMTB, Masgoret, Gardner & Bernaus, 2001), ansiedade, locus de controlo e estilos cognitivos¹⁶, a aplicar a crianças e adolescentes/adultos imigrantes, com o objectivo de perceber como aqueles operam ao nível da (in)consciência e execução fonológicas (bateria de testes), assim como descobrir as suas diferenças na (in)consciência de atitude e motivo (escalas de motivação e atitudes) na aprendizagem da nova língua/cultura. Assim se procurará também corroborar e/ou refutar pressupostos teóricos tais como: a plasticidade cerebral dos sujeitos implicada na aprendizagem de línguas; a “inconsciência” das crianças na aprendizagem e no que respeita aos preconceitos sociais; a perspicácia da criança na questão fonológica; estilos cognitivos de crianças e adolescentes na aquisição/aprendizagem de Língua Segunda.

Com o estágio a ser certificado pela Universidade Autónoma de Barcelona, sob tutela da Professora Doutora Mercedes Bernaus Queralt, o objectivo será poder aplicar os referidos testes (questionários) em alunos de diversas faixas etárias que frequentam escolas em Barcelona, desde o nível básico (primário) ao secundário. Para que este trabalho se torne bem sucedido precisamos da colaboração das escolas, seus professores e alunos, sendo que para estes últimos terão de haver alguns critérios a serem contemplados tais como: idade (crianças: dos 8 aos 11/12 anos e adolescentes: dos 12/13 aos 17/18 anos) e nível de proficiência mais ou menos equivalente em Catalão como Língua Segunda (segundo matrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001)). Estes mesmos critérios serão salvaguardados na investigação a levar a cabo.

Sandra Deolinda Andrade de Bastos Figueiredo

Departamento de Ciências de Educação

Universidade de Aveiro

Portugal

sandrabastosfigueiredo@hotmail.com

9.13.

Agradecimento

(primeira fase do estudo I, Barcelona, Catalunha)

Venho, por este, meio agradecer a atenção, disponibilidade e todas as diligências que foram movidas por professores da escola _____, Barcelona, Catalunha, no sentido dos seus alunos responderem aos questionários que foram distribuídos, no dia ___ de Outubro de 2006, pelas ___h___m, nas salas de aula, com assistência de Professores do colégio, da Professora Doutora Mercedes Bernaus Queralt, Professora Titular do Departamento de Didáctica de Língua, Literatura e de Ciências Sociais da Universidade Autónoma de Barcelona, e da Dra. Sandra Bastos Figueiredo, bolsista de Investigação do Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal.

Dado o carácter científico deste estudo e porque o mesmo questionário será aplicado em amostra de alunos imigrantes portugueses, nas escolas de Portugal com intenção de análise comparativa, os resultados, que carecem de um longo tratamento de dados, serão, primeiramente e atenciosamente, dados a conhecer a este colégio, em virtude da sua estimada colaboração, bem como devido ao contributo educacional do estudo.

Estes questionários foram desenvolvidos no âmbito da criação de instrumentos de investigação do Projecto de Doutoramento da Dra. Sandra Figueiredo, sendo orientados na sua concepção por um lado, pelo Professor Doutor Carlos Fernandes, orientador do Projecto, em Portugal, e, por outro lado, pela Professora Doutora Mercedes Bernaus Queralt, tutora de estágio que a doutoranda realiza no mês de Outubro de 2006, na Universidade Autónoma de Barcelona, Catalunha.

O objectivo desta aplicação de questionário foi o de perceber como os alunos, de diferentes faixas etárias, imigrantes e/ou descendentes de pais imigrantes (locutores activos de línguas que não o catalão, Língua Materna), têm (in)consciência (auto-avaliação) e são influenciados pelos seguintes factores (*affective variables*): motivação, atitudes, ansiedade, *locus* de controlo e estilos cognitivos¹⁶ na sua situação de aprendizagem da língua catalã e de adaptação que vêm experienciando na sociedade e na escola. Este mesmo questionário será aplicado em amostra de alunos imigrantes portugueses, nas escolas de Portugal.

Será, assim, feito, posteriormente com os resultados apurados, uma análise comparativa entre as duas amostras, nas escalas que o questionário integra. Os resultados deste estudo, realizado com alunos desta escola, serão enviados para a mesma, quando tratados.

Os alunos (39) que responderam ao questionário têm entre nove e doze anos e encontram-se distribuídos por dois níveis escolares: 5.º: 22 alunos; 6.º: 17 alunos; e integram a amostra pretendida: imigrantes e/ou descendentes de pais imigrantes e/ou falam outras línguas em casa diferentes /além do catalão.

Os testes foram respondidos em duas salas de aula onde se encontravam os alunos, em diferentes horários, sendo que as professoras das disciplinas estavam presentes durante o teste tendo, assim, colaborado nesta acção. Foram despendidos cerca de vinte e cinco minutos para cada preenchimento de questionário.

¹⁶ Inicialmente o questionário contemplava escalas de avaliação de locus de controlo e de estilos cognitivos, sendo que houve redução do teste e foram eliminados estas escalas, pelo comprometimento da validade do teste, após análises devidas. Deste modo a comparação das amostras catalã e portuguesa apenas é possível no âmbito da motivação, atitudes, e alguns itens de “Ansiedade”. O requerimento 9.1. sofreu alteração na descrição dos objectos avaliados (motivação, atitudes, ansiedade e estilos de aprendizagem), sendo que a primeira informação era a mesma que consta em 9.12. e 9.13.

Em ambas as classes, as professoras (investigadoras) envolvidas neste estudo apresentaram-se aos alunos e esclareceram devidamente os motivos e importância científica do estudo, antes de ter sido iniciada a resolução dos questionários, sendo que todas as instruções e questões do teste foram lidas em voz alta (em língua catalã), e foram sendo dissolvidas as dúvidas dos alunos. Estes tiveram um bom comportamento durante a recepção, resolução e entrega dos questionários, assim como os seus professores. As dúvidas que foram surgindo eram, naturalmente, de natureza linguística, mas também de compreensão dos objectivos de algumas questões que, entretanto, foram esclarecidos.

Dra. Sandra Andrade de Bastos Figueiredo
(Universidade de Aveiro, Portugal)

Nota: Os documentos 9.12. e 9.13. foram redigidos em Português, sem necessidade de tradução para Catalão. O ofício 9.12. foi encaminhado pela Professora Mercedes Queralt, junto das entidades escolares seleccionadas, constituindo-se como resumo de investigação e como requerimento, tal como foi solicitado pelas devidas entidades. O processo de selecção de escolas, levantamento de dados, concessão de autorizações e selecção de alunos, foi facilitado pelo vínculo que as mesmas escolas (ver secção 3.4.2.1., identificação das escolas catalãs) têm com a Universidade Autónoma de Barcelona e, particularmente, com a Professora tutora, Mercedes Queralt. As escolas envolvidas são importantes e frequentes colaboradoras em projectos de investigação deste teor.

O documento 9.13., intitulado “Agradecimento” será repetido para sua distribuição no contexto das escolas e instituições portuguesas que colaboraram no estudo. Um breve relatório sobre os resultados e discussão no âmbito desta tese de doutoramento será entregue junto das entidades competentes de todas as escolas e instituições que colaboraram na investigação.

Anexo 10.

Questionários do estudo preliminar: conhecimento dos professores, alunos futuros professores/educadores, e alunos estrangeiros, aprendentes de Português, em relação aos testes diagnósticos da DGIDC (Pascoal & Oliveira, 2006).

10.1.

Questionário

(a professores)

Este questionário enquadra-se num estudo de investigação do Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro e pretende averiguar o que os professores pensam dos testes diagnósticos aqui apresentados (anexo) para avaliar o nível de proficiência de alunos estrangeiros, aprendentes de Português Língua Segunda (L2), que se encontram ou que, futuramente, se encontrem nas nossas escolas. O questionário é anónimo. Procure ser o mais honesto e preciso possível. Responda individualmente. Agradeço desde já a sua atenção.

1. Idade_____ 2. Sexo: feminino ☐ masculino ☐

3. Professor de _____. Experiência profissional: ____ anos.

4. Tem ou já teve alunos estrangeiros que não tenham o Português como Língua Materna?

Sim ☐

Não ☐

5. Considera que as dificuldades desses alunos podem integrar o conceito de Dificuldades de Aprendizagem?

Sim ☐

Não ☐

Nunca pensei nisso ☐

6. Observe, atentamente, os testes diagnósticos que seguem em anexo, destinados a alunos estrangeiros.

6.1. A que intervalo de idades considera que estes testes deveriam ser aplicados, nas escolas?

6.2. Assinale com uma cruz as competências que considera que são realmente verificadas nos testes que observou:

escrita ☐

oral ☐

leitura ☐

compreensão ☐

existencial (atitudes, representações do aluno) ☐

6.3. Sugira actividades concretas que considere que deveriam ser acrescentadas a estes testes.

6.4. Já tinha conhecimento dos testes diagnósticos aqui apresentados?

Sim ☐

Não ☐

7. Conhece o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas?

Sim ☐

Não ☐

Muito obrigada pela disponibilidade e atenção!

10.2.

Questionário

(alunos dos Cursos de Formação Inicial: Ensino Básico)

Este questionário enquadra-se num estudo de investigação do Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro e pretende averiguar o que futuros professores/educadores pensam dos testes diagnósticos aqui apresentados (anexo) para avaliar o nível de proficiência de alunos estrangeiros, aprendentes de Português Língua Segunda (L2), que se encontram ou que, futuramente, se encontrem nas nossas escolas. O questionário é anónimo. Procure ser o mais honesto e preciso possível. Responda individualmente.

Agradeço desde já a sua atenção.

1. Idade_____ 2. Sexo: feminino ☐ masculino ☐

3. Estudante da licenciatura em _____.
(3ºano académico)

4. Já pensou que pode vir a ter alunos estrangeiros que não tenham o Português como Língua Materna?

Sim ☐

Não ☐

5. Considera que as dificuldades desses alunos podem integrar o conceito de Dificuldades de Aprendizagem?

Sim ☐

Não ☐

Nunca pensei nisso ☐

6. Observe, atentamente, os testes diagnósticos que seguem em anexo, destinados a alunos estrangeiros.

6.1. A que intervalo de idades considera que estes testes deveriam ser aplicados, nas escolas?

6.2. Assinale com uma cruz as competências que considera que são realmente verificadas nos testes que observou:

escrita ☐

oral ☐

leitura ☐

compreensão ☐

existencial (atitudes, representações) ☐

6.3. Sugira actividades concretas que considere que deveriam ser acrescentadas a estes testes.

6.4. Já tinha conhecimento dos testes diagnósticos aqui apresentados?

Sim ☐

Não ☐

7. Conhece o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas?

Sim ☐

Não ☐

Muito obrigada pela disponibilidade e atenção!

10.3.

Questionário

(alunos dos Cursos de Formação Inicial: Educação de Infância)

Este questionário enquadra-se num estudo de investigação do Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro e pretende averiguar o que futuros professores/educadores pensam dos testes diagnósticos aqui apresentados (anexo) para avaliar o nível de proficiência de alunos estrangeiros, aprendentes de Português Língua Segunda (L2), que se encontram ou que, futuramente, se encontrem nas nossas escolas. O questionário é anónimo. Procure ser o mais honesto e preciso possível. Responda individualmente.

Agradeço desde já a sua atenção.

1. Instituição: Universidade de Aveiro

2. Idade _____ 3. Sexo: feminino ☐ masculino ☐

4. Estudante da licenciatura em _____.
(3ºano académico)

5. Já pensou que pode vir a lidar com crianças estrangeiras que não tenham o Português como Língua Materna?

Sim ☐

Não ☐

6. Considera que as dificuldades dessas crianças podem integrar o conceito de Dificuldades de Aprendizagem?

Sim ☐

Não ☐

Nunca pensei nisso ☐

7. Observe, atentamente, os testes diagnósticos que seguem em anexo, destinados a alunos estrangeiros (considerando que as actividades podem, apenas, ser dirigidas para a competência oral, na medida em que as crianças não sejam alfabetizadas, dada a sua idade).

7.1. A que intervalo de idades considera que estes testes deveriam ser aplicados?

7.2. Já tinha conhecimento dos testes diagnósticos aqui apresentados?

Sim ☐

Não ☐

7.3. Conhece o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas?

Sim ☐

Não ☐

Muito obrigada pela disponibilidade e atenção!

10.4.

Questionário

(alunos do Curso de Português Língua Estrangeira, Universidade de Aveiro)

1. Idade_____ 2. Sexo: feminino ☐ masculino ☐

3. Observe, atentamente, os testes diagnósticos que seguem em anexo, destinados a alunos estrangeiros.

3.1. A que intervalo de idades considera que estes testes deveriam ser aplicados, nas escolas?

3.2. Assinale com uma cruz as competências que considera que são realmente verificadas nos testes que observou:

escrita ☐

oral ☐

leitura ☐

compreensão☐

existencial (atitudes, representações) ☐

3.3. Sugira actividades concretas que considere que deveriam ser acrescentadas a estes testes.

Obrigada!

10.5.

Anexo dos questionários

Pascoal, J., & Oliveira, T. (2006). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional, Orientações Nacionais: Diagnóstico de competências em Língua Portuguesa da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (pp. 11-17)

Disponível também em: http://www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/lnm_doc.asp.

Anexo 11.

Programa multimédia “Aprender Português é tão fácil! – Português como língua estrangeira”

Este Projecto de acção educativa, no contexto específico de aprendizagem de Português Língua Segunda, apresenta um conjunto de ambiente gráfico e funcionalidade

que determinam um guião em formato digital atractivo e respondente às necessidades do público-alvo. Os alunos visados como utilizadores do Programa são, principalmente, indivíduos com experiência migratória, imigrantes portugueses, bem como alunos emigrantes portugueses e que, residentes noutro país, necessitem de incentivo e apoio (dispositivo) na aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Materna. Por outro lado, também é indicado para alunos que se encontrem em fase de alfabetização do Português (nativos). As múltiplas opções de trabalho (dispostas em quinze unidades didácticas, com estrutura de exercícios definida pelas competências da leitura, escrita e compreensão oral/consciência fonológica) que o programa disponibiliza também estão pensadas para serem exploradas por estrangeiros que, mesmo não imigrantes portugueses, possam contactar com a língua e cultura portuguesas. No que respeita aos alunos imigrantes que não tem o Português como Língua materna, o Programa dirige-se, essencialmente, para os que se encontrem entre os seguintes níveis de proficiência: A1 (iniciação) até ao B1 (nível limiar), segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (2001). É dirigido a todas as idades, mas com ênfase para a população escolar (níveis de ensino a destacar: Pré-Escolar e Básico)

Os diferentes registos sonoros linguísticos (todas as indicações/instruções do programa, sendo que o texto escrito das instruções encontra-se disponível) estão disponibilizados em dez línguas: Português, Árabe, Chinês, Alemão, Inglês, Castelhan, Francês, Ucraniano, Russo e Romeno. Na revisão de literatura e da existência de programas neste âmbito, no quadro europeu, o projecto intitulado “**Aprender Português é tão fácil!** – Português como língua estrangeira” (nome relacionado com a pluralidade de códigos linguísticos) revela-se francamente pioneiro. Este produto encontra-se em fase de edição, com previsão de lançamento no mercado no final do ano 2009.

Descrição do produto de acordo com as nomenclaturas (designação nominativa) para registo de marca:

Classe 41 (Educação, formação, divertimento e actividades desportivas /culturais)- inclui, de forma geral, serviço de educação dos indivíduos ao nível da aprendizagem de Língua (materna ou segunda), por meio de um instrumento desenvolvido em ambiente multimédia que permite interagir com uma série de jogos pensados na promoção da alfabetização/desenvolvimento da linguagem em código Português, atendendo ainda ao aspecto da educação social e cultural. Também inclui como objectivo o divertimento, entretenimento e recreação dos utilizadores, garantido pelas actividades lúdicas que apelam, por um lado, à criatividade dos sujeitos, por outro, ao desenvolvimento e exposição de competências.

- Exemplos (imagens do CD)

