

Título: Consciência e execução fonológicas, concepção motivacional e atitudinal na perspectiva da criança e do adolescente imigrantes.

Sandra Figueiredo¹

Carlos Fernandes da Silva²

Doutoranda de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro¹

Professor Catedrático de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro²

Resumo

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, a declaração de reacções positivas e/ou negativas face ao objecto de aprendizagem pode determinar a relevância dessas manifestações. Assim, neste trabalho será apresentado o protótipo de uma bateria de testes informatizada (avaliação da consciência e execução fonológicas e técnicas projectivas de avaliação de traços pessoais), bem como uma bateria de escalas que avaliarão, por um lado, motivação e atitudes (adaptadas da AMTB de Gardner, Lambert, 1972; Gardner, 1985 e do Mini AMTB de Masgoret *et alii* in Dornyei & Schmidt, 2001), e, por outro lado, ansiedade, stress, depressão (Lovibond & Lovibond, 1995), *locus* de controlo (Rotter, 1966, Levenson, 1974), estilos cognitivos (Laurier e Duquette, 2000) e estilo de aprendizagem (Fernandéz, 1998; Fernandéz & Martí 2006). Estes são instrumentos de Projecto de Doutoramento, a aplicar futuramente a crianças e adolescentes imigrantes portugueses e /ou descendentes de pais imigrantes portugueses (amostra nuclear), com o objectivo de perceber como aqueles operam ao nível da (in)consciência e execução fonológicas, assim como descobrir as suas diferenças na (in)consciência de atitude e motivo na aprendizagem da nova língua/cultura, bem na percepção de possíveis manifestações de ansiedade, sentimentos de depressão, de stress, e descobrir como os sujeitos encaram as causas (internas, externas, o acaso) de controlo de sucesso (e consequentes expectativas) na sua aprendizagem e na sua adaptação à sociedade, tendo ainda em conta ainda aqui a análise dos seus estilos cognitivos e de aprendizagem.

Introdução

Sobretudo a partir do século XX têm-se desenvolvido várias investigações que, motivadas pelos movimentos migratórios das populações, têm explorado as peculiaridades intervenientes nos processos de aquisição, aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras e/ou segundas. 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.

Os resultados advindos dos estudos da Linguística, da Didáctica, das Ciências do Comportamento, da Neuropsicologia, da Sociolinguística e de outras ciências, têm tornado perceptível a importância de delinear novos objectos de estudo de modo a identificar e compreender como determinados factores podem influenciar comportamentos, aptidões e consciências face à Língua Segunda (L2) como objecto de aprendizagem.

Porque actualmente estes estudos estão a ser muito considerados, sobretudo os que se situam numa perspectiva que vai além da análise linguística ou apenas sócio-cultural, será feita, na primeira parte deste trabalho, uma breve revisão teórica que revele que o trabalho que está a ser desenvolvido no âmbito de Projecto de Doutoramento, procurará, por meio de instrumentos de análise e verificação, descobrir, refutar, bem como corroborar pressupostos teóricos. Assim, num segundo momento, serão apresentados os critérios que orientam a selecção da amostra e descritos os instrumentos de investigação e seu método de aplicação, que servirão o cumprimento dos objectivos do estudo.

1. Revisão teórica

Os estudos teóricos que se debruçam sobre a questão de aprendizagem de línguas e, noutros casos, mais especificamente no campo do bilinguismo, têm procurado compreender os factores sociais, culturais, psicológicos, cognitivos, biológicos e mentais que intervêm no processo de aprendizagem de uma língua segunda ou

estrangeira, avaliando o mesmo processo em diferentes idades, tendo em conta outras características dos indivíduos.

O factor mais apontado e discutido nestas questões é a idade, critério que preside à criação de diferentes terminologias para dar nome ao tipo de processo e resultado de uma aprendizagem de L2. Assim, segundo MacLaughlin (1985), a aquisição é “simultânea” se ocorrer até aos dois/três anos de idade, sendo que depois dos três anos ela é “sucessiva” e não tão produtiva. Contudo, seguimos a terminologia que, por sua vez, Lamendella (citado por Paul, 2001) 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).

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

No quadro das teorias da aprendizagem da L2, há, desde já, a delinear dois grandes grupos com objectos de estudo distintos: os que observam os efeitos na cognição e no sucesso académico e os que se concentram no próprio processo (de aquisição). Assim numa atitude de analisar, investigar e dissecar os componentes que se encontram no processo e também no resultado de aprendizagem ou aquisição de uma língua, encontramos vários autores como Skinner (neobehaviorismo) que inaugurou a teoria de que a aquisição de uma língua estrangeira (LE) é uma simples tarefa que consiste em ultrapassar os hábitos da Língua Materna (LM, L1), aprendendo os da LE. A aprendizagem de línguas é tida como um comportamento complexo, mas que se reduz à aquisição de um conjunto de hábitos, prevalecendo aqui, então, a imitação de modelos de enunciados cada vez mais complexos até à forma final (fluência de um nativo). É a teoria de Skinner que influencia o nascimento da teoria da Análise Contrastiva, desenvolvida nos E.U.A, pela escola neo-bloomfieldiana. O processo de aquisição seria por tentativa e erro, sendo que os erros seriam causados pelos conhecimentos da Língua Materna, que provocariam a chamada *interferência*. Aqui encontramos-nos perante uma

teoria que se concentra mais no produto e não tanto no processo. À parte este quadro visivelmente comportamentalista que entende esta aprendizagem por contrastes, Chomsky (1968), com a teoria da Gramática Generativa, apresenta uma teoria de semelhanças- *identidade de processos*- em que o sujeito aprendente de línguas evolui na sua aprendizagem através da captação das semelhanças entre as competências próprias linguísticas. Este autor revela que a aprendizagem de uma L2 ou LE, é possível devido ao *LAD (language acquisition device)*, ou seja, todos temos um dispositivo linguístico que nos permite, mesmo com um *input* com erros e lacunas de discurso, conseguir formar a gramática das línguas e ter competência e performance comunicativas. A linguagem é um processo de formulação, teste e verificação de hipóteses. Contudo, esse *LAD* vai sofrendo modificação, sendo, portanto, mais válido, na infância e perdendo o seu poder de controlo com a idade (Chomsky, citado por Miranda, 1996). Na Psicologia Cognitiva, Bruner avança ainda com dois factores determinantes: expectativa e sensibilidade do sujeito, sendo que este decide sobre a sua aprendizagem, categorizando a própria linguagem, categorizando essa que não é inata, vai sendo construída (Bruner, citado por Miranda, 1996). Selinker (Selinker, citado por Paul, 2001; Cazacu, 1979) ao criar o modelo “Interlíngua” defende, ainda com influências da Gramática Generativa, que há uma interacção de gramáticas construídas pelos aprendentes de L2 no processo de aprendizagem, ou seja, não só há interferências e transferências entre as línguas em contacto, mas um sistema linguístico que se desenvolve separado da L1 e da L2 e que é “provocado” pelo próprio desenvolvimento das estratégias e hipóteses formuladas pelo aprendente. A Interlíngua é, então, a fossilização de traços do sistema da L2, apesar de bons *inputs* da L2. Este outro sistema pode ocorrer quando o sujeito tem uma boa competência comunicativa mas não gramatical, algo que, para o autor, não se verifica no desenvolvimento da Língua Materna. Neste último ponto já não estamos de acordo pois pode acontecer o mesmo efeito da interferência, mas no sentido da L2 para a L1 e deixar esta última numa fase de desenvolvimento que lhe atrase o mesmo. Selinker acredita que os aprendentes passam por estádios transicionais, ou seja, em cada estágio o indivíduo usa um sistema diferente que não se identifica nem com a L1, nem com a L2. Seguindo esta linha teórica, avançamos com o nosso pressuposto de que há estádios de aquisição/aprendizagem de uma língua que podem ocorrer em qualquer uma das fases de aquisição de linguagem: a fase de resolução do *sincretismo linguístico*, depois a *pseudolíngua* e por fim, se ultrapassado o estágio anterior, a aprendizagem ou aquisição completas da língua (Figueiredo & Fernandes, 2006).

Contudo a teoria da Interlândia apresenta limitações no seu estudo científcico, ao negligenciar a seguinte questão: porque é que os bilingues tardios não atingem um nívél equivalente ao atingido pelos bilingues mais novos (idade)? Para lidar com este aspecto que aqui nos é tão caro, Krashen (1989) instaura um novo modelo- *monitor model*- que se revela ambicioso neste âmbito da aquisição da L2, mas avança com importantes argumentos, a começar por advogar pela distio entre Aquisição e Aprendizagem, inaugurada, por sua vez, por Robert Calfee e Sarah Freedman (citados por McLaughlin, 1985). Assim, entende-se que a aquisição é um processo não consencioso e a aprendizagem já o é. Para esta diferença que se apresenta por vezes tão absoluta, temos como critério explicativo a idade: 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*” (p.251, Ausubel *et alii*, 1968). A pressuposição de que as crianças são mais eficientes na aprendizagem do que os mais velhos tem a ver com os períodos crífcos (*readiness*) para determinadas aquisições e competências que se “espalham” em certas fases do desenvolvimento humano. Outra questão aqui se coloca: o período crífcico começa/termina quando? Segundo Krashen a partir dos cinco anos de idade os moldes da aprendizagem de línguas tornam-se mais rígidoss, portanto, entrando no domínio formal. Isto explica-se pelo facto de que, na aquisição da primeira linguagem (a língua materna ou mais que essa língua), pelos 5 anos de idade o sujeito já apreendeu a gramática nuclear da língua e a sua complexidade básica. Mas, para Lenneberg (1967), posição que mais nos apraz, será a partir da puberdade (12 anos) que o período crífcico (*readiness*) tem a sua fase de decadência, na aprendizagem de línguas. 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). A lateralização e a maturação cognitiva são os dois grandes factores de desenvolvimento da linguagem, em termos biológicos e cognitivos (Lenneberg, 1967). A aquisição diminui com o aumento das habilidades metacognitivas abstractas, os sujeitos mais velhos têm a vantagem de maior maturidade cognitiva, é o aspecto mais positivo na passagem para a puberdade. É um processo inversamente proporcional,

portanto. O aprendiz faz, então, uso, das funções do monitor, editando e revendo funções desse mesmo monitor que contém em si as regras e capacidades do sujeito. Em virtude dos constrangimentos e dificuldades associadas ao tempo, representação e uso das regras de língua, o “aprendente” não sai tão bem sucedido como o “adquiridor” (Krashen, 1989) estes constrangimentos e outras influências de fases da idade estão implícitas na hipótese do *filtro afectivo* para dar conta das discrepâncias entre precoce e tardio bilinguismo. Este filtro é o responsável pelo controlo da motivação, ansiedade, confiança do sujeito, sendo que aquele está mais ou menos activo, ou seja, com mais ou menos capacidade para controlar de acordo com a idade do sujeito, sendo a adolescência o período peculiar. Acredita-se que a aprendizagem (no sentido de aquisição) se torna menos consciente e, portanto, menos dolorosa, no que respeita às línguas e respectiva cultura, nos mais indivíduos mais novos porque estes não estão sujeitos à influência do preconceito social (Vygostky, 2001). Nalguns estudos que procuraram analisar o estilo cognitivo e perceptivo de (in)dependência de campo (IC/DC) (Fernandéz, 1998; Fernandéz & Martí, 2006; Almeida, 1991), conclui-se que as crianças são mais DC e os adolescentes mais IC, mas no que se refere à orientação social, item contemplado no estudo, ficamos na dúvida em concordar com o facto dos resultados revelarem que os mais DC, ou seja, as crianças (aqui entendendo que os DC foram estritamente identificados com as crianças), estejam muito mais atentos aos aspectos sociais que as rodeiam, enquanto que os adolescentes preferem situações impessoais, assim como, no item da motivação e aprendizagem, não concordamos que as crianças sejam mais atingidas que os adolescentes pelo *feedback* escolar (graus e notas).

A questão DC ou IC têm a ver, na nossa opinião, com consciência, esta observada não só ao nível psicológico, mas também ao nível da interiorização dos conceitos, sendo que a lógica do conceito, da realidade, da aprendizagem é sempre assimilada mais tarde, nas crianças. Daqui se depreende porque a sintaxe não é dos primeiros conceitos que a criança apreende (consciência sintáctica ou lexical). À medida que o discurso passa a ser cada vez mais interiorizado e conscientizado (começa aos 4/5 anos), a linguagem (veiculada por que língua for) passa a controlar e a organizar comportamentos (Luria Nebraska, citado por Ausubel, *et alii*, 1968). Contudo nesta conjuntura de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, não tem sido considerado o *stress* infantil onde podemos encontrar a ansiedade que, normalmente associada ao adolescente, se traduz 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 entram outras variáveis tais como os estilos de aprendizagem e estilos cognitivos que são fortemente determinados pela cultura e traços sociolinguísticos da criança (Ann Peters, citada por McLaughlin, 1985). São raras as reflexões que têm em conta a saúde mental da criança e sobretudo do adolescente, com experiência migratória, tendo em conta que podem haver problemas que o indivíduo já possua e venham asseverar dificuldades com a L2 (Yamamoto et alii, 1997):

“ An international perspective on childhood and adolescent mental disorders is therefore necessary if professionals are to achieve a truly biopsychosociocultural model for understanding early childhood development in terms of the emerging field of transcultural child and adolescent mental health” (p.53). Uma criança no seu desenvolvimento cultural delinea-se em dois planos: primeiro, o social, e só depois o psicológico (Bishop, Mogford, 2002), daí que acreditamos que haja uma consciencialização subsequente a qualquer interacção social (Lantolf, 2000), sendo que essa consciencialização vai evoluindo de percebida (1ª ordem) para notada (2ª ordem), igualmente, com a idade.

Segundo estudos realizados com crianças em idade pré-escolar (até aos 5 anos) e em idade escolar (6-10 anos) (McLaughlin, 1985), verificou-se que as diferenças individuais ao nível sociolinguístico são mais notadas nas crianças em idade escolar do que nas que se encontram abaixo dos 5 anos de idade. Por aqui já se refuta, por um lado, pressupostos que negam o facto de crianças poderem ser influenciadas no seu comportamento e aprendizagens por determinados factores como motivação, atitudes, stress e ansiedade (March, 1995) e não só tal acontecer com os adolescentes e adultos, e, por outro lado, se corrobora que há uma tendência confirmada que, conforme a idade avança, mesmo dentro do período infantil, tais influências podem tornar-se maiores. Autores como Lambert e Gardner (1972; Gardner, 1985; 2005), Ausubel, Novak, Hanesian (1968), Bishop & Mogford (2002), Baker (1997), Powell (et alii, 2000), Bernaus, Masgoret, Gardner (2004), revelaram que a motivação e atitudes são variáveis definitivamente influenciadoras do sucesso da aprendizagem de línguas. Lambert sugere que os factores motivo e atitude são ainda mais importantes que a própria capacidade de aprendizagem da língua. Aliás, a tendência das mais recentes investigações é mostrar e enfatizar, no processo da aprendizagem/aquisição, o papel dos factores culturais, sociais e psicológicos e não tanto a capacidade para aprender línguas. Por detrás da motivação e atitude está a necessidade (*felt needs*, p.401, Ausubel et alii,

1968) que é apedidada de “*cognitive drive*” (p.402, Ausubel *et alii*, 1968). Associado a este está o “*affiliative drive*” que é peculiar na adolescência. Cummins (citado por McLaughlin, 1985) também toma partido destes últimos autores ao considerar a influência esmagadora das atitudes e sentimentos 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*”. (p.21, McLaughlin, 1985). Os estudos feitos até agora onde se procure verificar a influência das atitudes e outros factores psicológicos, incidem em adolescentes e adultos aprendentes de L2, sendo que estudos com crianças são poucos, de facto.

Segundo Bruner (citado por Ausubel *et alii*, 1968), é possível ensinar às crianças qualquer assunto que seja ensinado ao adolescente ou adulto pois: “*older individuals are more likely to have emotional blocks with respect to particular subject-matter areas (...) there is a marked falling off of intellectual enthusiasm (...) and flexibility as children move up the academic ladder*”. (p.250. Ausubel *et alii*, 1968).

Numa perspectiva ainda cognitivista, o domínio de mais do que uma língua influencia positivamente o desenvolvimento cognitivo e o QI, sendo que há recuperação das funções cognitivas usadas no desenvolvimento da Língua Materna (LM, L1), 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, Cummins citados por McLaughlin, 1985). 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, e aqui estamos 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 fazer essa aprendizagem em L2, a natural (Cummins, Freedman, Calfee citados por McLaughlin, 1985). 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, 1998). 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 a diferença entre o escrito e o oral) e a capacidade de saber o contexto linguístico (*decontextualize*), de forma a decodificar o que é dito e continuar na sequência de compreensão. Contudo há crianças que podem desenvolver as BICS mas não a CALP.

Sempre se pensou que as crianças seriam superiores na aprendizagem de L2 em relação aos adultos e adolescentes. Contudo verificou-se que estes últimos têm melhor performance na morfologia e sintaxe do que as crianças, estas apresentam, por sua vez, maior destreza na fonologia. Krashen, Long e Sarcella (citados por McLaughlin, 1985) sugerem que os adultos adquirem mais rapidamente a morfologia e a sintaxe do que as crianças, mas estas têm níveis de proficiência mais altos, ou seja, em termos finais de aprendizagem as crianças obtêm maior sucesso. Segundo Vihman (1996), num estudo levado a cabo com crianças e adultos, estes últimos revelaram conseguir discriminar sons não nativos, mas não o fazendo tão prontamente, logo não se poderá falar de “perda” de capacidade (a plasticidade) mas de “atenuação” (Lenneberg, 1967, Bishop & Mogford, 2002). As crianças, contudo, estão mais atentas aos detalhes fonéticos, mas não aos que são pouco relevantes para a significação de uma sequência de sons. Num estudo de Werker *et alii* (citado por Vihman, 1996), verificou-se que, mesmo sendo os sujeitos apenas mais velhos uns meses do que outros da mesma amostra, já se notava menor capacidade de discriminação de sons não nativos. Acredita-se que (Best, McRoberts, Sithole, citados por Vihman, 1996) os adultos tendem, quando possível, a filtrar os sons não familiares no sistema fonológico da sua Língua Materna. Por outro lado, as crianças precisam de mais informação acústica (*input*) do que os adultos para procederem a um *output* bem sucedido. Nos sujeitos mais velhos, a transferência da L1 para a L2 é mais evidente porque se encontra em contexto formal, de sala de aula. Há mais desvio no desenvolvimento natural da língua nos mais velhos e aqui os factores- atitude e motivação- parecem desempenhar um alto papel. Nas crianças pré-escolares, em relação à escolares, há um curso de desenvolvimento mais natural de aprendizagem de L2, semelhante à L1. Depois, no trabalho de aprendizagem, os sujeitos utilizam estratégias ou tácticas (Seliger, citado por McLaughlin, 1985), isto é, as primeiras dizem respeito a um processo longo, abstracto e constante, as segundas, são uma resposta imediata para responder a uma tarefa particular de aprendizagem. Estas últimas são processos idiossincráticos e dirigidos sobretudo para a produção de um bom *output*.

Acreditamos, assim, tal como Félix (citado por Paul, 2001) e Piaget (citado por Vygostky, 2001) que no processo de aquisição, estão necessariamente envolvidos dois

sistemas cognitivos, um que é específico para a linguagem e outro que é dirigido para a resolução de tarefas - modelo competitivo. A interação destes dois sistemas cognitivos origina a competição que está presente após a puberdade. Para McLaughlin (1985) o processo de aquisição de L2 pelos adultos é igual ao de aquisição da L1 pelas crianças, devido aos erros de transferência que são os mesmos. Este pressuposto é causador de natural controvérsia.

Nesta questão das diferenças entre crianças e os mais velhos e na dos requisitos exigidos, Genessee e Hamayan (citados por McLaughlin, 1985) verificaram, através de um estudo com crianças e adultos, que há uma correlação menor entre inteligência e a aprendizagem de L2, ao contrário do que se julgava, nas crianças, sendo que essa correlação aumenta nos mais velhos, pois as crianças não necessitam da via analítica da língua. Segundo Bishop e Mogford (2002), factores como aptidão de aquisição de linguagem, capacidade cognitiva e conhecimento geral do mundo e o saber linguístico prévio são os factores que distinguem os pré-escolares de alunos mais velhos. Na linha de pensamento daqueles, as crianças (até aos 5 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. Por outro lado, a conceptualização infantil do mundo, a pouca experiência, leva à restrição da referência da palavras. De acordo com Bishop, comprova-se que a aprendizagem de uma L2 constitui uma das várias circunstâncias excepcionais de desenvolvimento da linguagem porque a aquisição bilingue ou multilingue é diferente psicolinguisticamente da aquisição de uma língua materna por si só, na infância. Por exemplo na questão da leitura, para uma criança que tenha um conhecimento insuficiente ou inadequado da língua, a sua competência leitora ficará comprometida, bem como a escrita (McLaughlin, 1985, Snow *et alii*, 1998). Segundo Ausubel *et alii* (1968), as crianças estão limitadas a “ *intuitive, semiabstract kind of understanding of those concepts, which they often find difficult to verbalize precisely*” (p.534).

Será aqui desbravada também a questão da controlabilidade por parte da criança ou adolescente/adulto no âmbito da aprendizagem e adaptação à L2, pois, segundo estudos científicos, acredita-se que há uma relação positiva entre *locus* de controlo interno (contingente ao seu próprio comportamento ou características permanentes) e a realização escolar parece lógica e intuitiva, pois Rotter (1966), autor do conceito de “*locus* de controlo” (crença de que o que acontece se deve à sua conduta e esforço interno-; ou aos outros/acaso- externo- que gera expectativa e esta provoca

comportamentos), no âmbito da sua teoria da aprendizagem social, percebe os *internos* como os que desenvolvem mais esforços do que aqueles que sentem pouco controlo sobre o meio (os *externos*). Os alunos internos são os que apresentam maiores níveis de rendimento escolar. Já os que apresentam uma maior “incontrolabilidade” manifestam atitudes tais como passividade e depressão, recusa face a conhecimentos novos e resolvem as tarefas, mas sem as orientarem para o objectivo a alcançar na aprendizagem (*teoria do desânimo aprendido*, Seligman, in Almeida, 1991). O constructo *locus* de controlo motivou o desenvolvimento de várias teorias e de estudos empíricos a partir da teoria de *locus of control os reinforcement* de Julian Rotter, sendo de destacar o trabalho de Hanna Levenson (1974), pois apresenta alterações pertinentes no cerne da teoria: internalidade vs externalidade, pois da versão unidimensional de Rotter, passa para uma multidimensional (triádica), sendo que, assim, podem existir sujeitos com noção de internalidade (creem/atribuem os acontecimentos e factos à sua conduta e próprio poder de controlo), e/ou *externos* (atribuem o controlo a outra força que não a sua), mas dentro da vertente da externalidade distingue dois agentes de controlo que não são diferenciados por Rotter: os outros/ sociedade (social), por um lado, e o acaso, por outro (impessoal). Aqui os que apresentam controlo externo, podem estar a desenvolver uma forma de auto-defesa para não atribuírem a responsabilidade aos seus próprios actos. Esta será a perspectiva que subjaz à construção da nossa escala de *locus* de controlo.

2. Método

Participantes, instrumentos e procedimento.

1. Amostra

No âmbito do Projecto de Doutoramento que aqui subjaz, foram desenvolvidos dois instrumentos de avaliação com o intuito de serem aplicados a uma amostra que seja constituída, intencionalmente, por um lado, por um grupo de crianças e por um grupo de adolescentes de escolas básicas e secundárias do distrito de Aveiro e, se necessário, de outros distritos portugueses (amostra principal), e, por outro lado, por um grupo de crianças e adolescentes de escolas primárias e secundárias, públicas e privadas, de Catalunha. Todos estes terão de ter em comum os seguintes aspectos: a experiência migratória e/ou serem descendentes de pais imigrantes (locutores activos de outras línguas que não o Português), frequência actual escolar e um nível de proficiência mais ou menos equivalente, segundo as matrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), não indo além, portanto, do nível B2. Os dados pessoais de cada aluno serão fornecidos pelos próprios, pelas escolas e pais, de forma a conseguirmos

uma ficha sociolinguística em que figurem as informações que permitam seleccionar uma amostra equivalente, nas condições pretendidas.

2. Instrumentos e procedimentos

Os instrumentos tratam-se, por um lado, de uma bateria de testes informatizada e, por outro lado, de escalas de avaliação de diversos factores mas que inter-relacionados. Estes dois tipos de teste serão respondidos pelos alunos nas suas respectivas escolas (1ª Aveiro, Portugal/ 2ª Barcelona, Espanha), pelo que o estudo se encontra na fase de mover os procedimentos necessários para obter as autorizações das entidades competentes (escolas, instituições, particulares) referentes ao distrito de Aveiro.

A bateria (instrumento 1) é programada para os testes serem respondidos em computador pelos sujeitos, sendo que apresenta dois grandes grupos de testes: o primeiro diz respeito à avaliação/detecção da consciência e execução fonológicas, o segundo, com indicadores de projecção de traços do indivíduo e estimulação afectiva (Lier, 2004), propõe exercícios através dos quais, de forma indirecta, poderemos observar atitudes, reacções e comportamentos manifestados face a determinadas situações que são originadas pela aprendizagem e manuseio com uma língua e cultura diferentes.

Quanto ao primeiro grupo, aqui encontramos tarefas que têm como objectivo observar se os sujeitos, tendo em conta o critério fundamental: idade, estão mais ou menos sensíveis, conscientes e aptos na representação e execução fonológica. Desde já, procuraremos seguir uma definição categórica clara dos níveis de consciência fonológica que aqui serão avaliados.

A consciência fonológica é o ingrediente essencial para aprender a linguagem alfabética das línguas. É, grosso modo, a consciência do sistema sonoro da língua. Por sua vez, tendo as línguas estruturas próprias como palavras, sílabas, rimas, fonemas (estruturas internas), a consciência fonológica deverá, a nosso ver, ser encarada como um macrossistema, em que, não necessariamente de forma hierárquica, os microssistemas- palavra, rima, sílaba, fonema- vão sendo adquiridos pelo sujeito. A consciência fonológica consiste na noção que o sujeito deve ter de que, por um lado, a língua falada é segmentável em unidades várias (da palavra até ao fonema) e, por outro lado, que essas unidades são repetíveis em outras diferentes palavras faladas (Nascimento, 2004). Só com a noção correcta desse macrossistema é que depois se

desenvolvem outras consciências. Quando o sujeito consegue compreender que as palavras podem ser segmentadas em unidades mínimas de significação, ou seja, fonemas, então há *phonemic awareness* (Snow *et alii*, 1998), ou seja, a consciência fonémica. Esta requer instrução, é a capacidade mais refinada de entre as subclasses da fonológica (Nascimento, 2004). A consciência fonémica começa a ser, regra geral desenvolvida a partir dos 5/6 anos (Snow *et alii*, 1998, Castro & Gomes, 2000) de idade, sendo que a fonológica (enquanto princípio macrossistémico) desenvolve-se ao longo da idade pré-escolar. Sem a consciência fonémica, não é possível ter sucesso no desenvolvimento da consciência fónica (correspondência entre grafema e fonema). Outras subclasses da consciência fonológica e que são contempladas na bateria de testes deste estudo são a rima e aliteração, consciência sintáctica, lexical e consciência silábica (Barrera & Maluf, 2003; Nascimento, 2004).

Sendo a consciência fonológica adquirida através do contacto com diferentes formas de expressão oral do meio cultural linguístico, o nosso estudo revela pertinência em querer observar a possibilidade de ocorrência de deslizos e, sobretudo, constrangimentos destas diferentes (in)consciências e execuções em sujeitos com experiência linguística peculiar, resultante da sua situação migrante e do factor idade. Estes constrangimentos e possíveis bloqueios bem como o *redesenvolvimento* de novas representações em cada uma das consciências (as classes da consciência fonológica) supracitadas será, acreditamos nós, propiciador de algum sentimento de desorganização cognitiva e sobretudo psicológica (Lantolf, 2000).

Deste modo, a bateria informatizada apresenta um conjunto de exercícios precisos e intencionais tais como os seguintes: aliterações; identificação rápida e ordenada de sequências de sons; detecção de palavras com grafemas errados; pares mínimos; soletração de palavras; controlo de redacção de texto com limitação de grafemas; exercícios para avaliar a consciência silábica e de rima; audição dicótica (em que são exibidas diferentes informações auditivas que correspondem, ora a palavras portuguesas, ora a pseudo palavras, de modo a perceber se é mais fácil serem captadas umas ou outras, pelos diferentes sujeitos), detecção de palavras camufladas por *pseudopalavras* (a palavra *inpalavrada*); contagem e ordenação de palavras em frases; ordenação alfabética de palavras; fluência da leitura; discriminação de variantes livres e contextuais fonéticas; a *gestalt* do som (perceber como os sujeitos visualizam a produção dos sons no aparelho fonador humano, através de uma imagem sugestiva).

Entre alguns destes exercícios encontramos uma tarefa repetível, anexada aos mesmos e que se relaciona com a sujeição à situação consciente de avaliação, ou seja, há tarefas que o sujeito repete, sendo informado que a realização do exercício será contada para avaliação (da segunda vez que o realiza), com o objectivo de observar se há diferenças significativas na resolução do mesmo exercício, dada a condição que é exposta, pelos sujeitos em diferentes faixas etárias. O tempo que os sujeitos dispenderão na resolução de cada tarefa será contabilizado para se poder verificar a existência de diferenças significativas, se as houver, no tempo e esforço dispendidos por crianças, adolescentes e adultos, em perspectiva de contraste.

No grupo II, temos uma série de dispositivos de activação de revelação psicológica do indivíduo (*self*). Aqui estão delineados exercícios com técnicas de projecção ou indirectas (Oppenheim, 1966), com o objectivo de se poder perceber como o sujeito auto-avalia as suas reacções face ao erro na sua própria aprendizagem da L2 e face ao seu desempenho enquanto locutor de L2; como o sujeito se sente e se exprime, quando usa a LM e/ou a L2, para falar das suas experiências de vida. Reportando a este aspecto, é conveniente citar o estudo de Lantolf & Pavlenko (Lantolf, 2000) que, recorrendo à técnica de narração de histórias aplicada a indivíduos imigrantes, é revelador do facto de haver alterações significativas na configuração (mesmo psicológica) de episódios de vida pessoais quando estes são pensados, escritos ou falados em L2 e não na língua-mãe. Os sujeitos da amostra do estudo (apenas adultos) confessaram sentir que as palavras da LM perdem o seu referente na L2, que o discurso em L2 é interceptado pelo pensamento na LM (*“the voices of others invade me as if i were a silent ventriloquist”*, Hoffman, Lantolf, 2000) e o que lhes é tão pessoal e tão conhecido torna-se, de repente, estranho e “violentado” (Lier, 2004).

Nas tarefas deste grupo, advogamos a perspectiva de Pavlenko (Lantolf, 2000) que apresenta como uma verdadeira terapia o contar de histórias noutra língua que não a materna, é um traduzir de si mesmo, reescrever-se. Aqui, nesta bateria, não será uma terapia, uma técnica indirecta de avaliação, observação.

Assim, as tarefas do grupo II exigem redacção de texto de modo a contar, por um lado, histórias de episódios da vida pessoal do sujeito, na sua LM, assim como em Português; por outro lado, o completamento de um dos inícios de histórias de vida de imigrantes (crianças ou jovens, de acordo com o grupo da amostra a que é dirigida a tarefa) com o intuito de nos apercebermos com que tipo de experiência, de acordo com as que são diferentemente exibidas pelo teste, o sujeito se identifica mais (proceder-se-á,

depois, a uma tradução fidedigna dos textos na LM dos sujeitos); e, ainda, a escolha de um dos papéis que são sugeridos no teste: narrador, personagem principal, secundária ou figurante, numa história de tema sugestivo. Aqui, de acordo com a opção feita acerca dos papéis que moderam o contar da história, poderemos ver como a criança/adolescente se revela face à história que conta, tendo em conta que o indivíduo, decerto, transporá para a mesma história, experiências ou representações pessoais. Pretende-se saber é como o sujeito se posiciona face a isso: afastado mas com poder de controlo (narrador), afastado e sem poder de controlo (figurante), implícito e com visibilidade, com importância (personagem principal), implícito mas com menor visibilidade e importância (personagem secundária).

No segundo instrumento, apresentamos um conjunto de escalas que procuram avaliar vários constructos que estão entre eles correlacionados na situação de aprendizagem da língua segunda, vivência migratória, adaptação à cultura e à sociedade: motivação e atitudes, ansiedade, stress, *locus* de controlo, estilo cognitivo e de aprendizagem.

Para avaliar a motivação e atitudes (e outras variáveis correlacionadas), foi traduzida e adaptada a versão original inglesa “The attitude/motivation test battery” (AMTB), tendo em conta as suas remodelações (Gardner, 1958;1960; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & Smythe, 1981; Gardner, 1985), sendo que a mesma adaptação foi finalizada com a opção pela versão mais reduzida, com igual pertinência científica, da mesma bateria: Mini AMTB (em inglês e catalão) que se apresenta mais concisa e abrange as mesmas variáveis, de forma consistente (Masgoret, Gardner, Bernaus, in Dornyei & Schmidt, 2001). Este programa apresenta doze escalas (*affective variables*, EUROSLA, 2005): *integrative orientation, instrumental orientation, attitudes toward the target group, interest in foreign languages, parental encouragement, teacher/learning situation evaluation, course evaluation, motivational intensity, desire to learn the language, language class anxiety, language use anxiety, instrumental orientation*. A bateria portuguesa apresentará estas escalas em estilo “*seven scale*”, seguindo, assim, o mesmo formato do Mini AMTB. É objectivo do AMTB/Mini AMTB mensurar como aspectos da motivação, atitudes, ansiedade, afectam a situação de aprendizagem de uma L2 (EUROSLA, 2005), quer em contexto formal ou não formal de aquisição da língua, considerando os resultados linguísticos e não linguísticos. A validade assegurada desta bateria generalizou a aplicabilidade da mesma em países

como Polónia, Croácia, Roménia e Espanha (EUROSLA, Gardner, 2005) num *continuum* de investigações que procuraram compreender a efectividade de programas de ensino/aprendizagem para bilingues, avaliação da correlação entre aptidão (*achievement*) e comportamento, a relação entre atitudes, motivação com o comportamento de uma turma, grupos. Estes estudos levaram a um semelhante *continuum* de modificações do modelo de modo a responder às diferentes necessidades das investigações. No processo de adaptação deste Programa, foram ainda criadas e introduzidas outras variáveis: auto-avaliação da proficiência em Português, escolha sincera da língua da qual gostaria de ser locutor em qualquer circunstância, nacionalidade que prefere; opiniao sobre a possibilidade e ensino da sua Língua Materna na escola. Todo o programa foi adaptado para o contexto de alunos imigrantes em Portugal, isto é, no âmbito da Língua e Cultura portuguesas, assim como no caso da aplicação dos questionários em Catalunha.

Relativamente às variáveis *language use anxiety* e *language class anxiety*, contempladas no Mini AMTB, foram acrescentados outros itens, de forma a não restringir a análise da variável apenas à ansiedade situacional, mas também à física (biológica e bioquímica) e psicológica. A elaboração de escala para este constructo assenta nos princípios teóricos e empíricos de Lovibondi & Lovibondi (1995) e de outros estudos que adaptaram a sua escala. A ansiedade será considerada enquanto estado e traço (Andrade e Gorenstein), e prevendo a sobreposição que pode ser encontrada entre este constructo e os outros aqui também avaliados: stress e depressão, entenderemos como positiva correlação e não limitação ao estudo (Watson & Clark, citados por Andrade e Gorenstein) .

Na sequência das escalas antecedentes, para observação de stress, depressão, foram criadas escalas respectivas, seguindo o perfil de escalas (tal como para o constructo ansiedade) e do quadro teórico de Lovibondi & Lovibondi (1995), tendo este, por sua vez, base na escala de três partes de Watson & Clarck (1994, citados por Andrade e Gorenstein), e observando estudos desenvolvidos a partir da adaptação da escala de Lovibondi e Lovibondi (Lipp *et alii*, 1998; Calais, Andrade & Lipp 2002; Ribeiro *et alii*, 2004).

A análise destes aspectos psicológicos serão ainda complementados com uma escala de *locus* de controlo, com o objectivo de perceber como os sujeitos crêem as causas dos factos que ocorrem na sua aprendizagem e adaptação- internas ou externas sociais ou impessoais. A criação desta escala vem na esteira de estudos (Pasquali *et alii*,

1998; Barros, 1992) que vêm sendo feitos no âmbito do constructo do *locus* de controlo e das teorias e escalas que foram desenvolvidas (Rotter, 1966; Levenson, 1973). Contudo a criação desta escala portuguesa, baseada nos princípios gerais da escala de Levenson (1973), está adaptada ao contexto da aprendizagem e adaptação dos alunos imigrantes e poderá apresentar algumas diferenças de base teórica, pelo que o *locus* de internalidade poderá não se revelar, como normalmente se acredita, correlacionado com maior sucesso e expectativa positiva do aprendente, na situação específica da aquisição/aprendizagem de línguas.

No que respeita à análise dos estilos de cognição foi desenvolvida uma escala com base no quadro teórico de Laurier e Duquette (2000) relativamente aos traços distintos dos estilos cognitivos e interactivos possíveis. Assim se verificará qual dos grupos da amostra pretendida apresenta, ao nível do estilo cognitivo e interactivo, um estilo mais prático e racional, ou intuitivo/emotivo, ou cognitivo analítico, ou cognitivo intuitivo, ou mais pragmático.

Ao nível do estilo de aprendizagem, serão analisadas duas vertentes: independência/dependência de campo e preferências sensoriais, com base nas escalas de Daniel Fernández (1998; Fernández & Martín, 2006), sendo que para a primeira vertente este autor adaptou, por sua vez, a sua escala a partir do questionário de Barsch (Barsch, 1991, citado por Fernández, 1998; Fernández & Martí, 2006).

Esta bateria de escalas procura, portanto, ser mais abrangente para o estudo a que se destina de forma a detectar correlações e contemplar o maior número possível de factores (estados/reacções) implicados na situação de aprendizagem e de vivência deste tipo de alunos.

Considerações finais

Este Projecto de Doutoramento procurará aplicar os seus instrumentos primordialmente numa amostra de imigrantes portugueses, cumprindo os trâmites do Projecto apresentado à sua entidade financiadora, contudo também está a decorrer a aplicação do segundo instrumento (não na sua totalidade de escalas condições impostas pelos estabelecimentos de ensino envolvidos) em alunos (imigrantes/descendentes de pais imigrantes locutores de línguas maternas que não o catalão, língua oficial de Catalunha) de escolas básicas e secundárias, privadas e públicas, de Barcelona, Catalunha. Desta forma é nosso objectivo efectuar um estudo comparativo, averiguando

se o tipo de língua que se aprende como Segunda pode influenciar a aprendizagem dos sujeitos, assim como outro sistema educativo, outra cultura.

Neste estudo, não só se atenderá ao factor idade, como também ao de género, com o objectivo de perceber supostas diferenças que se revelem significativas entre o sexo feminino e masculino em ambos os testes. Outra variável a ter em conta é a situação socioeconómica dos estudantes.

Por outro lado, com os futuros resultados desta investigação, o meio escolar e social poderá beneficiar de argumentos que tornem mais reflexivas as práticas pedagógicas e científicas, apoios internos e externos que devem ser dirigidos a este tipo de alunos, tendo em conta que um insucesso cognitivo levará, provavelmente, a um desequilíbrio psicossocial do sujeito, ou que um já existente desequilíbrio pode levar ao insucesso nas tarefas de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Almeida, Leandro S. (editor) (1991) *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação de Psicólogos Portugueses.

Andrade, Laura H, Gorenstein, Clarice. “ Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade”. <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/r256/ansi256a.htm> consulta realizada em 12/07/06.

Ausubel, Paul D. (1968). *Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

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

Barrera, Sylvia, Maluf, M^a Regina. (2003). “Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental”. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102797220030003000008&lng=pt&nrm=iso.htm&tlng=pt Consulta realizada em 20/06/2006.

Barros, António M. “*Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes*”. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol.5, n.1, (1992) pp.55-64.

Bernaus, M., Masgoret, A.-M., Gardner, R.C., & Reyes, E. (2004). Motivation and Attitudes toward Learning Languages in Multicultural Classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75-89.

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

Calais, Sandra L., Andrade, Livia B., Lipp, Marilda E. (2002). "Gender and schooling differences in stress symptoms in young adults". http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-79722003000200005&lng=es&nrm=iso Consulta realizada em 12/07/06.

Castro, São Luís, Gomes, I. (2000). Dificuldades de aprendizagem da língua materna. Lisboa: Universidade Aberta.

Chomsky, N., Halle, M. (1968). *Principles de Phonologie générative*. Paris: Seuil.

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

Duquette, L., Laurier, M. (editores) (2000). *Apprendre une langue*. Outremont: Editions Logiques.

Fernández, Daniel M. (1998). *Guia para la investigación en el aula de idiomas*. pp.42,44. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fernández, Daniel M. & Martín, José L. O. (2006). *Teaching practice workbook for language teachers*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Figueiredo, S., Fernandes, C. (2006). "A activação do desenvolvimento psicológico em alunos imigrantes". In Tavares, J. et alii (org.). *Ativação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional*, pp.279-285. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Franklin, Vitória, Rodman, Robert (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Almedina.

Gardner R.C., Lambert W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.

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

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

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

Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: University Press.

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

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 397-404.

Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Lipp, Marilda E. N., Lucarelli, Maria. D. (1998). "Validação do inventário de sintomas de stress infantil (ISS).

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

March, John S. (1995). Anxiety disorders in children and adolescents. New York: The Guilford Press.

Nascimento, Liliane, C.R. (2004). "Consciência fonológica". www.fonoesaude.org/conscfonologica.htm

Consulta realizada em 22/07/06.

McLaughlin, Barry. (1985). Second-Language acquisition in childhood: volume 2. School-age children, second edition. London: Lawrence Erlbaum Associates.

McLaughlin, Barry. (1988). Theories of Second-Language Learning. London: Edward Arnold.

Miranda, José R. (1996). O lugar da Língua Materna na aprendizagem da Língua Estrangeira: reflexões linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas: o Português e o francês, (tese de doutoramento), Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oppenheim, A. N. (1966). Questionnaire design and attitude measurement. New York: Basic Books.

Paul, Peter, V. (2001). Language and deafness. San Diego: Singular Thomson Learning.

Pasquali, Luís, Alves, Amélia R., Pereira, Maria A. (1998). Escala de locus de controle ELCO/TELEBRÁS. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Powell, J., Yamamoto, Wyatt, Arroyo (editores). (1997). Transcultural child development: psychological assessment and treatment. New York: John Wiley.

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

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80. New York.

Slama-Cazacu. (1979). *Psicolinguística aplicada ao ensino das línguas*. São Paulo: Li Vygotsky, L. S. A construção do pensamento e da linguagem, tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Snow, Catherine E. et alii. (editors) (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington: National Academy Press.

Vihman, M.M. (1996). Phonological development: the origins of language in the child. Cambridge: Blackwell.

Weiner, Irving B. (1995). Perturbações psicológicas na adolescência. Trad. de Fátima Andersen. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.