



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

**COMPETÊNCIA FONOLÓGICA DE ALUNOS DE
PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-MATERNA QUE FREQUENTAM
O ENSINO REGULAR PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em:

Linguística Clínica

Por
Joana Catarina do Céu Furtado Ferreira

Lisboa, 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

**COMPETÊNCIA FONOLÓGICA DE ALUNOS DE
PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-MATERNA QUE FREQUENTAM
O ENSINO REGULAR PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em:

Linguística Clínica

Por

Joana Catarina do Céu Furtado Ferreira

Sob a orientação de

Professora Doutora M^a Emília Santos

Professora Doutora Hanna Batoréo

Lisboa, 2014

RESUMO

A competência fonológica, para além de representar uma componente fundamental na proficiência linguística, apresenta-se como um domínio essencial na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que o seu desenvolvimento desse ser uma prioridade em alunos de português língua não materna (PLNM).

O principal objetivo do presente trabalho é comparar a competência fonológica destes alunos com a de alunos de português língua materna (PLM), na perspetiva de identificar as áreas linguísticas merecedoras de maior atenção no processo educacional de crianças PLNM, de modo a prevenir o possível insucesso escolar. Pretendeu-se, também, identificar se fatores como, o número de anos de exposição à língua portuguesa, o número de anos de frequência de escolaridade em Portugal e o grau de escolaridade dos pais, estão relacionados com possíveis diferenças encontradas entre os dois grupos. Com este propósito em mente, esta investigação inseriu-se numa mais vasta, em que a competência sintática e a competência semântica se encontraram, similarmente, sob investigação.

Foram constituídos dois grupos: um de 19 alunos de português europeu língua não materna (PLNM) e outro com 19 alunos de português europeu língua materna (PLM), emparelhados por idade, género e, sempre que possível, sala de aula. As 38 crianças, residentes na área de Lisboa, frequentam o 4º, 5º ou o 6º ano de escolaridade do ensino regular português. Para a avaliação da competência fonológica foram aplicadas duas provas da PALPA-P: decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência e julgamento de rima.

Apesar de se ter verificado que os alunos de PLM apresentavam resultados superiores nas provas de competência fonológica, estes não estavam relacionados com os fatores em estudo: número de anos de exposição à língua portuguesa, número de anos de frequência de escolaridade em Portugal e grau de escolaridade dos pais.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade linguística, aquisição/aprendizagem de língua não materna, português língua não materna, competência fonológica.

ABSTRACT

Phonological competence, besides representing a fundamental component in language proficiency, is also a key area in the learning process of reading and writing. Therefore its development should be a priority for Portuguese second language (PL2) students.

PL2 students' phonological competence is the object of study of this work. Its main goal is to understand whether the phonological competence of those students differs from the phonological competence of Portuguese native speakers students. This paper also aims to identify the language areas deserving further attention in children's educational process whose mother tongue is not Portuguese, so as to prevent possible school failure. Additionally, the objective was to identify whether factors such as the number of years to Portuguese language exposure, the number of years to Portuguese school attendance and parent's education, are related to eventual differences between the two groups. This research is part of a wider one in which the syntactic and semantic skills of these groups are similarly being investigated.

A sample of 38 children attending the 4th, 5th or 6th year of Portuguese regular education were distributed in two groups paired according to age, gender and class: one composed by 19 PL2 pupils and another by 19 Portuguese native pupils. Phonological competence was accessed using the following PALPA-P tests: the lexical hearing decision, imageability and frequency task and the rhyme judgment task.

Although Portuguese native students have higher levels of phonological competence than non-native ones such differences do not appear to be related either to the number of years of Portuguese language exposure or the number of years to Portuguese school attendance, or even, parent's education.

KEY WORDS: linguistic diversity, second language, Portuguese second language, phonological competence.

Entre o sono e sonho,
Entre mim e o que em mim
É o quem eu me suponho
Corre um rio sem fim.

Passou por outras margens,
Diversas mais além,
Naquelas várias viagens
Que todo o rio tem.

Chegou onde hoje habito
A casa que hoje sou.
Passa, se eu me medito;
Se desperto, passou.

E quem me sinto e morre
No que me liga a mim
Dorme onde o rio corre —
Esse rio sem fim.

Fernando Pessoa, in "Cancioneiro"

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim desta caminhada, gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização de mais uma importante etapa na minha vida.

O meu primeiro agradecimento vai para a professora Doutora Maria Emília Santos, por toda a orientação, apoio, crítica e incentivo prestados ao longo de todo este processo. Foram momentos de partilha, que contribuíram para um crescimento tanto pessoal como profissional.

À professora Doutora Hanna Batoréo agradeço pela preciosa ajuda e disponibilidade, revelada, em qualquer momento de dúvida

Agradeço profundamente aos meus pais, por todo o apoio que me deram em mais uma etapa da minha caminhada, principalmente, pelo facto de me terem ensinado a viver positivamente, acreditando que todos os sonhos podem ser realizados.

Ao meu namorado agradeço pelo apoio, colaboração, paciência e amo, assim como, pelo incentivo nos momentos mais complicados e pela dedicação, permitindo que este sonho se concretizasse.

À minha irmã agradeço, igualmente, por todo o carinho, força e apoio que me prestou e por estar presente na minha vida.

À minha família que me apoia e me transmite a força e a segurança necessárias à realização dos meus sonhos.

Não posso deixar de agradecer à professora e amiga Alzira Agostinho por toda a confiança que sempre depositou em mim, dando-me coragem para sonhar.

Um especial obrigado a todos os docentes, encarregados de educação e alunos que aceitaram colaborar neste projeto.

Agradeço a todas as minhas colegas de profissão, em especial às minhas colegas de mestrado, pelos momentos de crescimento profissional e pessoal que me proporcionaram.

Agradeço, igualmente, aos meus amigos que me incentivaram sempre a não desistir, nos momentos de maior ansiedade.

A todos os que aqui não foram mencionados, mas que sabem que ocupam um lugar especial no meu coração, expresso a minha gratidão!

ÍNDICE

Introdução	1
1. Competência fonológica, competência linguística e conhecimento da Linguagem..	5
2. Desenvolvimento e Aquisição da Competência Fonológica	11
2.1. Avaliação da Competência Fonológica	16
3. Língua Não Materna.....	19
3.1. Aspectos Genéricos	19
3.2. Português Língua Não Materna	20
3.3. Aquisição e Desenvolvimento da Língua Não Materna	22
3.4. Língua Não Materna e Competência Fonológica	25
4. Aprendizagem Escolar em Contexto de Língua Não Materna.....	29
5. Problemas em Estudo.....	37
6. Metodologia.....	39
Participantes.....	39
Instrumento de Recolha de Dados	43
Procedimentos.....	46
Tratamento Estatístico dos dados	47
7. Resultados	49
8. Discussão.....	55
9. Conclusões	61
Referências Bibliográficas.....	63
Apêndice I.....	71
Apêndice II	73
Apêndice III.....	77
Apêndice IV.....	81
Anexo I.....	83
Anexo II.....	85
Anexo III	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Continuum</i> de complexidade dos níveis de consciência fonológica	-8-
Figura 2: Estrutura interna da sílaba	-15-
Figura 3: Distribuição dos alunos por anos de exposição à língua portuguesa	-43-
Figura 4: Distribuição dos alunos por anos de frequência de escolaridade em Portugal	-43-

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição de rapazes e raparigas por ano de escolaridade em função do grupo	-40-
Quadro 2: Grau de instrução dos pais por grupo (PLM e PLNM)	-41-
Quadro 3: Origem das crianças por país de origem (n=38)	-41-
Quadro 4: Contextos nos quais as crianças PLNM falam a língua Portuguesa	-43-
Quadro 5: Comparação dos resultados da prova decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência nos dois grupos (pontuação máxima: 160)	-49-
Quadro 6: Comparação dos resultados da prova julgamento de rima em palavras nos dois grupos (pontuação máxima: 40)	-49-
Quadro 7: Comparação dos aspetos específicos das duas provas entre os dois grupos ..	-51-
Quadro 8: Correlação entre o tempo de exposição à língua portuguesa e os resultados das crianças do grupo PLNM (n=19)	-52-
Quadro 9: Correlação entre o número de anos de frequência de escolaridade portuguesa e os resultados das crianças do grupo de PLNM (n=19)	-52-
Quadro 10: Correlação entre o número de anos de escolaridade dos pais e os resultados das crianças nas provas, nos grupos de PLNM e PLM	-53-
Quadro 11: Comparação dos resultados médios da PALPA-P e dos resultados verificados nos dois grupos nas provas de decisão lexical auditiva e de julgamento de rima em palavras	-54-



INTRODUÇÃO

Os alunos cuja língua materna não é a língua portuguesa constituem um dos grandes desafios que se colocam à escola e aos profissionais que possam estar envolvidos no processo de aprendizagem das mesmas. Em muitos casos, estas crianças têm dificuldades no domínio das competências linguísticas da língua portuguesa, língua formal de ensino, sendo, estas, frequentemente, responsáveis pelo seu insucesso escolar.

Com o aumento global da necessidade de migração, pelas mais diversificadas razões, aumenta, conseqüentemente, a multiculturalidade e, naturalmente, a diversidade linguística. É, portanto, compreensível que se verifique uma maior heterogeneidade sociocultural e uma multidiversidade de fenómenos a acontecer no campo linguístico.

Portugal não é exceção e se, durante muitas dezenas de anos, foi considerado um país monolíngue, nas últimas décadas esta convicção tem vindo a ser reconsiderada devido, segundo Mateus (2011, p. 14), a dois fatores distintos e confluentes: “o reconhecimento das línguas minoritárias (...) e as convulsões societárias que deram ocasião a fluxos migratórios que transformaram a face da Europa” e do Mundo. Desta forma, na escola portuguesa não existem somente crianças cuja Língua Materna (em diante, LM) seja a língua portuguesa. Segundo o último Relatório do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras/SEF (2013), em Portugal, o total da população estrangeira legalizada corresponde a 417.042 cidadãos, com um decréscimo, em 2012 de -4,53%. Segundo o mesmo relatório, o decréscimo decorre de diversos fatores, tais como, a alteração dos fluxos migratórios, o regresso ao país de origem e a aquisição de nacionalidade portuguesa. Também, os dados fornecidos pelo projeto “Diversidade Linguística da Escola Portuguesa” desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) entre 2003 e 2007, revelam que, dos 74595 alunos das escolas que reponderam ao inquérito, 8406 tinham nascido fora de Portugal, correspondendo a 11% do total de alunos (Mateus, Pereira & Fisher, 2008).

De acordo com Caels e Mendes (2008) e Matos (2004), são principalmente as escolas que têm a responsabilidade de acolher, de forma inclusiva, a diversidade linguística que aumenta de forma exponencial, assim como, preparar os cidadãos e a sociedade para a mesma. As escolas estão, também, incumbidas de promover a integração das crianças imigrantes, nomeadamente, ao nível do ensino e aprendizagem da Língua



Portuguesa. Matos (2004) refere, ainda, que a aprendizagem da Língua Não Materna (doravante, LNM), neste caso a Língua Portuguesa por parte destas crianças é um instrumento indispensável não só para o sucesso escolar mas também para a integração social.

O desenvolvimento linguístico de uma criança que adquire uma segunda língua depende das oportunidades que tem para ouvir e produzir ambas as línguas, assim como, dos requisitos práticos de cada uma das línguas envolvidas (Bedore *et al.*, 2012). São cada vez mais as evidências de que crianças monolíngues e crianças bilingues seguem caminhos diferentes no que concerne ao desenvolvimento cognitivo e linguístico. Citando o título da obra de Grosjean (1989) “um bilingue não são dois monolíngues numa pessoa”, por isso, há que ter em consideração, para além das diferenças individuais de cada um, o fator bilinguismo. Pois, tal como é referido por Singh e Foong (2012), o simples facto de uma criança que adquire uma língua para além da sua língua materna, numa sociedade predominantemente monolíngue, aumenta o risco de, a mesma, ter um diagnóstico clínico de atraso do desenvolvimento da linguagem.

O presente projeto insere-se num mais vasto que pretende identificar as áreas linguísticas merecedoras de maior atenção no processo educacional de crianças cuja LM não é o português, de modo a prevenir o possível insucesso escolar. Para tal, três mestrandas irão avaliar três competências linguísticas, a competência fonológica, a compreensão semântica e a sintaxe (em material escrito) de crianças com o Português como Língua Não Materna (futuralemente, PLNM), inseridas do 4º ano ao 6º ano de escolaridade do ensino regular português, comparando-as com as dos seus pares de Português Língua Materna (em diante, PLM). O presente trabalho prende-se, especificamente, com o estudo da competência fonológica nestes grupos de crianças.

A presente dissertação encontra-se dividida em dez capítulos. Os primeiros cinco são referentes à revisão da literatura onde o tema será contextualizado, consoante a informação recolhida em artigos e livros publicados acerca da temática. Nestes capítulos são abordados temas como o conhecimento da língua, o processamento fonológico, o desenvolvimento e aquisição da competência fonológica, a aquisição da Língua Não Materna e a aprendizagem escolar em contexto de Língua Não Materna. No capítulo seis são aludidos os problemas em estudo, sendo apresentadas as questões que o orientaram e os objetivos propostos para este trabalho. No capítulo 7 é apresentada a metodologia seguida no estudo, designadamente, o processo de seleção dos participantes, descrição



dos procedimentos para recolha de dados, a forma de aplicação dos instrumentos e o tratamento dos dados.

O capítulo 8 consiste na apresentação dos resultados obtidos cuja discussão é apresentada no capítulo 9. O décimo, último capítulo, é composto pelas conclusões inerentes ao estudo, as limitações verificadas e sugestões para futuros estudos.





1. COMPETÊNCIA FONOLÓGICA, COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E CONHECIMENTO DA LINGUAGEM

“*Aprende-se a falar nascendo humano e vivendo entre pessoas que falam entre si e com a criança que cresce*” (Castro & Gomes, 2000, p.40).

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) afirmam que é inerente ao Ser Humano a capacidade inata para adquirir a faculdade da linguagem, sendo que, tal acontece porque lhe está, diariamente, exposto. Almeida (2009) refere que, como a linguagem é compartilhada, não é um aspeto exclusivamente interior ao Homem, logo, é possível compreender que o desenvolvimento linguístico é, também, exterior. Ou seja, o indivíduo tem que ser compreendido juntamente com o mundo que o rodeia e com as interações com o mesmo, pois, o Homem é parte da cultura que herda. Também para Bruner (1986), independentemente do quão inatas as capacidades para a linguagem sejam no Homem, o mesmo tem sempre de aprender a utilizar a linguagem, já que, segundo o autor, a “única maneira de aprender o uso da linguagem é *usando-a* comunicativamente” (Bruner, 1986, p. 108).

Para Sim-Sim (1998), qualquer criança em desenvolvimento, quando inserida num meio linguístico rico e estimulante, tem a capacidade de adquirir uma língua nativa. O processo de aquisição da língua natural da comunidade, a que cada indivíduo está exposto nos primeiros anos de vida, é realizado de forma espontânea, natural, rápida, uniforme e sem esforço, e tem um carácter universal. De acordo com Sim-Sim (1998), o sistema linguístico identifica o sujeito numa comunidade linguística e constitui a sua Língua Materna (LM). Também, de acordo com Dicionário Terminológico (DT), para consulta em linha, língua materna é a língua com a qual um falante entra em contacto na infância e que adquire, de forma espontânea, em ambiente natural. Contudo, tal como a autora refere, este processo obedece a etapas de desenvolvimento reguladas por marcadores biológicos, que apontam no sentido de uma programação genética em que a maturação biológica desempenha um papel fundamental. Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento linguístico é o resultado da interação entre a programação genética e a imersão num meio linguístico.

A aquisição da linguagem oral implica, de acordo com Franco, Reis e Gil (2003), Lima (2009) e Sim-Sim (1998), a apreensão das regras específicas do sistema linguístico, no que respeita à forma, ao conteúdo e ao uso da língua. Estas componentes da linguagem



não são entidades distintas, existindo uma verdadeira inter-relação entre elas, combinando-se entre si, de forma complexa.

O nível mais elementar do conhecimento da língua consiste no seu conhecimento implícito, adquirido espontaneamente, quando o sujeito se encontra numa comunidade linguística¹. Este conhecimento implícito, segundo Sim-Sim (1998), possibilita o uso adequado das regras da língua, o que permite compreender e produzir frases novas. De acordo com Faria, *et al.* (2006), tal conhecimento desenvolve-se espontaneamente durante o período de aquisição da LM, revela-se complexo e muito estruturado, apesar de se constituir como um módulo unitário e específico do sistema mental dos seres humanos.

Este conhecimento intuitivo da língua pode, ainda, ser designado por competência linguística (Rios, 2011; Sim-Sim, 1998). Segundo está descrito no DT a competência linguística é a capacidade intuitiva que o falante tem de usar a sua língua materna decorrente do processo natural de aquisição. A competência linguística é dividida em vários tipos, a saber, a competência sintática, a competência semântica, a competência lexical, a competência fonológica, a competência morfológica, entre outras.

Um sujeito falante de uma língua detém, contudo, outro tipo de conhecimento, mais explícito. Ao conhecimento mais explícito e formal que se manifesta através do controlo deliberado que o falante pode ter da sua língua dá-se o nome de metalinguagem (Rios, 2011) e, de acordo com Rebelo (1993), adquire-se formalmente na escola. Assim, de acordo com o referido DT “a competência metalinguística é a capacidade que um falante tem de manipular e refletir sobre unidades, processos e regras da gramática da sua língua, cujo desenvolvimento pleno depende, em grande parte, de instrução explícita e formal”.

No presente trabalho, iremos abordar a competência fonológica². Lima (2009, p.139) descreve que a competência fonológica “implica que o falante organize e sequencie o sistema de contrastes inter-sonoridades no contexto de uma dada língua”. Assim, esta organização deverá permitir que, a partir de diferenças contrastivas, haja a inferência de significados, ou seja, a criança deverá perceber que a sequência “faca” é diferente de “vaca”, visto um dos elementos fonémicos (/f/, /v/) assinalar um contraste entre ambas. A autora refere, ainda, que esta é uma competência que permite integrar

¹ Comunidade linguística que, tal como em o Dicionário Terminológico para consulta em linha, pode ser descrita como um conjunto de falantes que utilizam uma mesma língua (que não é obrigatoriamente a língua materna) ou um mesmo dialeto para comunicarem entre si.

² conceito que não se encontra no referido dicionário.



modelos fonológicos em contextos discursivos, manipulando não apenas palavras, mas também, necessariamente, unidades superiores que consubstanciam a fala corrente ou discurso. Esta competência remete para o foro das *representações fonológicas*³ e recorre a uma grande envolvência de atividades cognitivas (Lima, 2009).

De acordo com Sim-Sim (1998), a competência fonológica é o conhecimento intuitivo do sistema fonológico da língua, por parte do sujeito, e que se caracteriza pela interiorização das suas regras fonológicas. A competência fonológica é intuitiva e implícita e está relacionada com a consciência fonológica, que é explícita mas não, necessariamente, aprendida. Assim, a competência fonológica difere da consciência fonológica, pois é uma capacidade não consciente que o falante de uma determinada língua apresenta ao reconhecer e produzir restrições no seu sistema fonológico. O conceito de consciência fonológica pode ser definido como a competência metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral (Rios, 2011; Schuele & Boudreau, 2008; Sim-Sim, 1998; Smiley & Goldstein, 1998;), “inclusive a consciência de que o contínuo sonoro (fala) pode ser segmentado em unidades menores e de que estes segmentos podem ser discriminados e manipulados” (Rios, 2011, p.26). Para Freitas, Alves e Costa (2007), Sim-Sim (1998) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o termo consciência fonológica remete, assim, não só para a consciência da estrutura sonora de cada palavra como para a compreensão de que estas são constituídas por unidades hierarquicamente inferiores, de diferentes naturezas e dimensões: (a) a sílaba, ao isolar sílabas em palavras (consciência silábica), (b) os constituintes silábicos, ao isolar unidades dentro da sílaba (consciência intrassilábica) e (c) o segmento⁴, ao isolar sons da fala (consciência fonémica ou segmental). Assim, “consciência fonológica é o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência de sons dessa mesma língua” (Sim-Sim, 1998, p. 225).

³ As representações fonológicas, segundo Lima (2009), enquanto forma de representação mental, na sua especificidade linguístico-fonológica, constituem configurações internas. Estas configurações estão especificamente vinculadas à organização das unidades linguísticas que diferenciam significados.

⁴ O termo segmento é utilizado para designar as unidades mínimas da cadeia sonora, sejam estas segmentos fonológicos (ou fonemas) ou segmentos fonéticos ((alo)fonos).

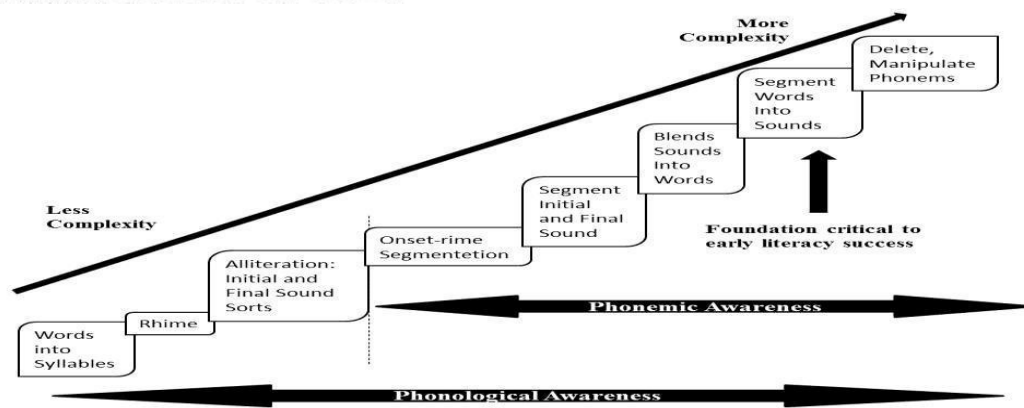


Figura 1: *Continuum* de complexidade dos níveis de consciência fonológica (Schuele & Boudreau, 2008)

Vance (2004) propõe uma cadeia de três passos para explicar o processamento da linguagem: “1) discriminação auditiva na absorção de informações verbais; 2) o acesso a representações fonológicas (som), semânticas (significado) e ortográficas (escrita) das palavras armazenadas no léxico; 3) produção de respostas faladas” (Vance, 2004, p.57).

O processamento fonológico é a capacidade de utilizar informações fonológicas para processar a linguagem oral e a escrita, englobando capacidades como a discriminação, memória e produção fonológicas, bem como a consciência fonológica. É, assim, “mobilizado um considerável conhecimento linguístico apoiado pelas capacidades perceptivas de reconhecimento rápido do sinal verbal, de capacidades de atenção e de memória que permitem identificar, selecionar e integrar a informação relevante para a interpretação final” (Costa, 2005-2008, p. 265).

As palavras que conhecemos são guardadas no nosso dicionário mental, juntamente com a representação sonora e o respetivo significado de cada item lexical (Sim-Sim, 1998). Os processos, que permitem reconhecer auditivamente as palavras, dependem crucialmente do conhecimento fonológico e lexical e apoiam-se na frequência de padrões de sequências de sons ou de letras (Barbeiro, 2005-2008). “É possível fazer uma decisão lexical correta, como por exemplo, responder que uma determinada sequência de sons é uma palavra, sem conhecer exatamente o significado das palavras que são aceites como tal. Por esta razão, a decisão lexical auditiva serve para avaliar o funcionamento do léxico fonológico, mas não necessariamente para avaliar o sistema semântico” (Kay, Lesser, & Coltheart, 1992, p.49).

Segundo Sim-Sim (1998), no processo de perceção dos sons da fala, as vibrações sonoras são traduzidas em sequências de sons, que surgem ao ouvinte como unidades com significado. Assim, o acesso ao significado implica a discriminação auditiva de sons. Para



a Sim-Sim (1998), o produto da percepção auditiva é passível de consciencialização (e não a percepção auditiva em si), pelo que, isolar os elementos que integram uma cadeia sonora, obriga a um esforço de atenção que contraria o processo automático do processamento, o qual permite uma rápida extração do significado da mensagem.

Segundo Vance (2004), o processamento de pseudopalavras é feito de baixo para cima, ou seja, todas as informações sobre os sons contidos nos estímulos são derivadas da análise do sinal de fala. Contrariamente, o processamento de uma palavra familiar é realizado de cima para baixo, envolvendo o conhecimento linguístico anterior. De acordo com a autora, as crianças têm, geralmente, mais facilidade em tarefas de discriminação auditiva em que são apresentadas palavras. O contrário significa que as representações fonológicas das palavras são deficientes e interferem com o julgamento.





2. DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA FONOLÓGICA

Estudos do foro comportamental têm demonstrado que, à nascença, as crianças exibem uma capacidade universal para detetar diferenças entre os contrastes fonéticos das diferentes línguas do mundo. Contudo, tal como Kuhl e Rivera-Gaxiola (2008) referem, essa capacidade universal é modificada em função da experiência linguística, aos seis meses para as vogais e aos dez meses para as consoantes. As autoras indicam duas principais alterações: 1) aumentam, exponencialmente, as competências fonéticas da língua materna; 2) a capacidade de discriminar contrastes fonéticos não relevantes para a língua materna diminui. Assim, ao fim do primeiro ano de vida, o cérebro da criança já não dispõe da capacidade universal para as línguas do mundo, no entanto, está primado para a aquisição da língua (ou línguas) à qual se encontra exposta (Kuhl & Rivera-Gaxiola, 2008). O que primeiro foi uma capacidade fonética universal – “fase um” do desenvolvimento – estreita-se à medida que as aprendizagens prosseguem na “fase dois” do desenvolvimento, tornando-se mais restrita e focada nos elementos da LM (Kuhl & Rivera-Gaxiola, 2008).

A hipótese *Native Language Neural Commitment* (NLNC) de Kuhl (2004, citado por Kuhl & Rivera-Gaxiola, 2008) defende que a “experiência inicial com a língua materna modifica a arquitetura neuronal, assim como, as conexões que refletem as regularidades padrão do ambiente linguístico envolvente”. Isto é, as aprendizagens moldam as redes neuronais para detetarem padrões, fonéticos e de palavras, que definem uma determinada língua, facilitando, assim, a aquisição dessa mesma língua. Segundo Kuhl e Rivera-Gaxiola (2008), esta hipótese aponta para efeitos bidirecionais: enquanto a codificação neuronal facilita a deteção de unidades linguísticas mais complexas, simultaneamente, reduz a atenção para particularidades alternativas, tais como as pertencentes a uma língua não materna. Na fase 1 do desenvolvimento, a perceção é universal para todos os contrastes fonéticos, as crianças estão predispostas a adquirir qualquer língua do mundo e as áreas do cérebro não estão confinadas a nenhuma língua em particular (Kuhl & Rivera-Gaxiola, 2008).

Segundo é referido pelas autoras, quanto mais tempo as crianças permanecem na primeira fase do desenvolvimento, melhor serão as competências discriminativas das unidades fonéticas não maternas e vice-versa. Com base em evidências neurológicas (testadas com recurso a técnicas não invasivas de neuroimagem, nomeadamente, de



potenciais evocados) e comportamentais, as autoras referem, ainda, que, uma melhor capacidade de discriminar contrastes da língua materna, melhor as competências a nível linguístico no futuro destas crianças.

A competência fonológica desenvolve-se em idades precoces e expande-se ao longo da infância. Sim-Sim (1998) refere que a aquisição fonológica é feita de uma forma rápida, quando comparada com outros domínios da linguagem. De acordo com Sim-Sim (1998), o primeiro ano de vida representa um período muito importante, o período pré-linguístico, caracterizado pelo lançamento das bases de comunicação entre o bebé e os que o rodeiam, pelo início da vocalização e pelo desenvolvimento das capacidades de discriminação auditiva, que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana dos restantes sons. A investigação tem mostrado que o bebé começa por discriminar na base das propriedades acústicas dos sons e só posteriormente deteta as diferenças de cariz fonético presentes na língua materna (Menyuk, 1988, citado por Sim-Sim, 1998). Para Sim-Sim (1998), é fulcral compreender que o desenvolvimento da competência fonológica evolui durante os dois primeiros meses de vida, quando a criança começa a distinguir os sons com base no fonema. Também, Slater e Bremner (2005) referem a existência de uma predisposição inata, aliada à experiência de cada um, para a capacidade de categorizar sons que depois influenciarão na perceção dos sons da fala. Assim, associada a um mecanismo inato para interpretar sons de uma cadeia sonora, a exposição aos sons usados como fonemas de uma determinada língua é um fator importante na aquisição dos fonemas dessa mesma língua. De acordo com Rebelo (1993), a maioria dos aspetos articulatórios da fala, se não todos, estão presentes nos primeiros sons das crianças de uma forma notavelmente bem organizada. As crianças adquirem primeiro a melodia/entoação/prosódia do discurso e só depois o seu significado (Goldsworthy, 1996).

A partir do momento em que se atribui significado à produção sonora, pode-se afirmar que a criança se encontra no período linguístico. Segundo Rios (2011), nas primeiras etapas do desenvolvimento fonológico, a criança usa a língua para comunicar e fá-lo de forma implícita, intuitiva e automática, ou seja, de forma não consciente. De acordo com Sim-Sim (1998), por volta do 30º mês de vida, a criança tem a capacidade de detetar eventuais erros na produção do seu enunciado, ou no dos interlocutores, e aos 36 meses de idade, o processo de desenvolvimento da discriminação auditiva está terminado e a criança é capaz de discriminar todos os sons da sua língua materna, assim como, corrigir incorreções. Após essa idade, começam a surgir indicadores da capacidade de



manipulação dos sons da língua. É o início do acesso à consciência fonológica. Sim-Sim (1998) refere, ainda, que entre os três e os quatro anos de idade, as crianças começam a apresentar graus de sensibilidade às regras fonológicas da sua LM e reconhecem as primeiras rimas e aliterações.

Sim-Sim (1998) considera que aos quatro anos as crianças apresentem maiores dificuldades em tarefas de consciência fonémica quando comparada com tarefas de consciência silábica, sendo que, nesta etapa, as crianças mostram-se competentes em tarefas de segmentação silábica de unidades lexicais compostas por duas sílabas, contrariamente, às polissilábicas e/ou monossilábicas. Contudo, segundo Freitas, Alves e Costa (2007), são, ainda, visíveis dificuldades em identificar a palavra no contínuo sonoro, competência que é consolidada ao longo do percurso escolar.

Para Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), somente em idade escolar é que as crianças começam por manifestar sucesso em tarefas de consciência fonémica, sendo as tarefas de identificação de fonemas iniciais e finais comuns em palavras diferentes de mais fácil concretização, seguidas de tarefas de síntese e segmentação fonémica e, por último, as de manipulação fonémica. É, ainda, referido pelas autoras que o sucesso nesta última tarefa depende da aprendizagem da leitura e da escrita.

Importa referir que, tal como Anthony e Francis (2005) referem, apesar de ser transversal em todas as línguas, o facto de que, a consciência fonológica se desenvolve a partir de unidades sonoras maiores para unidades menores, o nível de proficiência e de desenvolvimento de cada um dos níveis de consciência fonológica variam consoante o sistema linguístico.

Por volta dos seis anos pode-se afirmar que a criança, com desenvolvimento linguístico normal, compreende e utiliza, basicamente, todos os fonemas, próprios da sua língua materna, demonstrando possuir um desenvolvimento razoável da competência fonológica, assim como, dos restantes níveis linguísticos (Rebelo, 1993). Este desenvolvimento depende das experiências linguísticas das crianças, do seu desenvolvimento e características específicas e da exposição formal ao sistema alfabético (Anthony & Francis, 2005; Sim-Sim, 1998).

É hoje consensual que a consciência fonológica, nas suas diferentes dimensões, está intimamente relacionada com o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, em sistemas de escrita alfabética, sendo que, estudos recentes evidenciam a existência de um processo interativo bilateral entre as competências fonológicas e a aprendizagem da leitura e da escrita (Mutter, 2004). É, contudo, difícil responder à questão quanto à



direccionalidade e/ou reciprocidade desta relação. Segundo Rios (2009), a controvérsia existente nesta matéria deve-se à complexidade que a competência fonológica pode ter, uma vez que possui vários níveis, do mais inconsciente e intuitivo ao mais consciente e deliberado. Sendo que, diferentes tarefas podem manipular unidades fonológicas distintas.

Como já foi referido, estão definidas três formas de consciência fonológica baseadas na estrutura sonora dos segmentos e no modo como são percecionados, sendo a apreensão destas três formas baseada na dimensão dos diferentes segmentos e na sua saliência perceptiva e a sua progressão do nível silábico, para o nível intrassilábico e avançando até ao nível fonémico (Freitas, Alves & Silva, 2007; Rios, 2011). Para alguns autores há ainda a considerar o nível da palavra, ou consciência de palavra (cf. Freitas, Alves & Costa, 2007; Rios, 2011), sobre o qual não nos iremos debruçar neste trabalho.

A consciência silábica é a forma mais precoce de consciência fonológica, sendo consensual que precede o desenvolvimento das outras formas de consciência fonológica (Freitas, Alves & Costa, 2007; Rios, 2011). Emerge, assim, de forma natural, sem experiência específica e desenvolve-se, relativamente, cedo. Esta envolve a capacidade de dividir as palavras em unidades naturais de segmentação - as sílabas (Sim-Sim, 1998).

“A sílaba é uma construção perceptual, isto é, criada no espírito do ouvinte, com propriedades específicas que não decorrem da simples segmentação fonémica das seqüências de segmentos” (Mateus, Frota, & Vigário, 2003, p. 1038). Segundo as mesmas autoras, a sílaba apresenta uma estrutura interna organizada hierarquicamente: os segmentos que constituem a sílaba, independentemente do número, ocupam sempre um nível autónomo dentro dessa organização e estão, também, organizados por dependências. Para Mateus (2006), a sílaba representa um papel importante em muitos dos aspetos que caracterizam o nível fonológico das línguas naturais fazendo a sua estrutura interna parte do conhecimento fonológico do falante, tal como os fonemas da língua. Tal como está descrito no DT, dentro da sílaba, os sons podem ocorrer no ataque da sílaba (consoante (s) à esquerda da vogal), no núcleo da sílaba (vogal ou ditongo) ou na coda da sílaba (consoante à direita da vogal). O núcleo e a coda constituem a rima da sílaba. Assim, a rima é o único constituinte obrigatoriamente preenchido, sendo que, “da unidade ‘sílabas’ dependem o ataque e a rima e desta última dependem os núcleo e a coda” (Mateus, Frota, & Vigário, 2003, p. 1039).

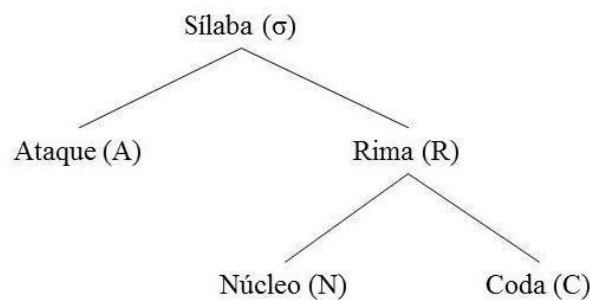


Figura 2: Estrutura interna da sílaba (Freitas, Alves & Costa, 2007; Freitas & Santos, 2001; Mateus, 2006; Mateus, Frota & Vigário, 2003; Rios, 2011).

A consciência intrassilábica, tal como é descrita por Rios (2011), diz respeito à capacidade de identificar e manipular as unidades que formam, internamente, a sílaba, o ataque e a rima. Estes grupos de sons são menores que a sílaba e maiores que os fonemas (Mateus, Frota & Vigário, 2003; Rios, 2011).

A consciência intrassilábica desenvolve-se mais lentamente, surgindo depois da consciência silábica, por se tratar de um conhecimento que requer maior maturidade psicolinguística (Rios, 2011).

De acordo com Freitas e Santos (2001), as tarefas que exigem a identificação de Ataque e Rima são mais simples do que as que exigem a identificação de unidades menores.

A consciência fonémica refere-se à capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas que a constituem (Rios, 2011). O DT, previamente referido, define que o fonema é a unidade mínima do sistema fonológico, que pode, também, designar-se como segmento. Assim, dois sons que, substituídos um pelo outro no mesmo contexto, permitem distinguir significados, são fonemas de uma língua. No ato de fala, os fonemas que compõem a palavra, surgem em coarticulação⁵, tornando, assim, difícil a sua separação/identificação. No Português Europeu existem 14 vogais (nove orais e cinco nasais), 4 semivogais ou glides e 19 consoantes (Andrade & Viana, 2006; Cunha & Cintra, 2000; Mateus, 2003; Mateus, 2006).

⁵ O fenómeno de coarticulação acontece quando um som retém características derivadas de uma articulação anterior, o que faz com que, por vezes, o som da fala não tenha a mesma característica em todos os contextos, por isso, ao identificarmos um som da nossa língua, identificamos uma unidade que apresenta várias realizações (Barbeiro, 2005-2008).



2.1. Avaliação da Competência Fonológica

A avaliação da competência fonológica em idade escolar contribui para a identificação de possíveis causas para alterações e perturbações da linguagem escrita e da leitura.

O reconhecimento de que a competência fonológica abarca uma série de processamentos fonológicos distintos pressupõe que a análise dessas representações seja efetuada com recurso a diferentes tarefas. Importa, para já, definir que não é do interesse da presente investigação a avaliação da produção fonético-fonológica⁶.

As tarefas mais utilizadas na avaliação da competência fonológica são: a) a identificação (reconhecimento ou julgamento) – de determinada unidade de acordo com a tarefa em causa; b) a segmentação – de uma unidade “maior” em unidades menores, isto é, análise dos segmentos do discurso⁷; c) a contagem – do número de segmentos de determinada unidade; d) a reconstrução (combinação ou síntese) – das unidades apresentadas isoladamente; e) a manipulação – dos segmentos, omitindo, inserindo e adicionando segmentos, invertendo a posição de um segmento e substituindo um segmento por outro; f) a classificação – de acordo com critérios fonémicos ou silábicos; g) produção (evocação) – de unidades com determinada característica, sem recurso a suporte visual (Castelo, 2012; Freitas & Santos, 2001; Rios, 2011; Sim-Sim, 1997; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Freitas e Santos (2001) constataam que as referidas tarefas são comuns na avaliação dos níveis de consciência silábica e fonémica, portanto, ao nível das sílabas e dos segmentos, enquanto, para a avaliação do nível de consciência intrassilábica são mais utilizadas as tarefas de identificação e de produção, nomeadamente, em rimas e aliterações. Também Adams (1990, citado por Mutter, 2004) assinala quatro tarefas de competência fonológica que predizem, com êxito, a aquisição da leitura e da escrita: 1) tarefas de segmentação de sílabas e fonemas; 2) tarefas de manipulação dos fonemas; 3) tarefas de combinação de sons; 4) tarefas de rimar e reconhecimento de rimas fáceis.

Rimar implica reconhecer que duas palavras terminam com a mesma sequência sonora. De acordo com Anthony e Francis (2005), a tarefa de julgamento de rimas torna-se mais complexa quando se está perante duas palavras de ortografia diferente (ex. mesa

⁶ A avaliação da articulação verbal dos desvios fonéticos e fonológicos, segundo modelos de traços distintivos e análises de processos fonológicos.

⁷ “... entendendo-se por segmento qualquer unidade linguística que pode ser isolada do resto da sequência, como é o caso das unidades lexicais, silábicas e fonémicas” (Sim-Sim, 1997, p. 24)



e proeza). De acordo com os autores da PALPA-P (Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia – Kay, Lesser & Coltheart (1992); versão portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007) quando se julga se um par de palavras constitui, ou não, uma rima é avaliada “a integridade dos sistemas de armazenamento fonológico a curto termo (...), bem como a capacidade de processamento perceptivo e de segmentação fonológica”, visto que, “para ser capaz de detetar rima, é necessário manter as palavras em memória enquanto as suas partes são segmentadas e, então, comparadas” (Kay, Lesser & Coltheart, 1992, versão portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007, p. 77).

Existem diversos instrumentos que contemplam algumas tarefas de competência fonológica, sendo que, em determinados casos, estas tarefas são parte integrante de uma bateria que pretende avaliar a linguagem como um todo, como é o caso da PALPA-P (Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia (versão portuguesa) – Kay, Lesser & Coltheart (1992); versão portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007)⁸.

⁸ Tendo sido este o instrumento utilizado na recolha de dados, apenas este será descrito.





3. LÍNGUA NÃO MATERNA

3.1. Aspetos Genéricos

A ideia de se esclarecer a abrangência do termo bilinguismo/bilingue é importante para este estudo, uma vez que é necessário entender a sua relação com a aquisição/aprendizagem de uma LNM, uma vez que não são fenómenos equivalentes. Contudo, devido à dimensão do assunto e às diversas abordagens utilizadas por vários teóricos é difícil chegar a uma definição consensual do termo⁹. Para Sim-Sim (1998) um indivíduo torna-se bilingue quando o meio em que está inserido, durante o período crucial de aquisição da linguagem, lhe proporciona a exposição a duas línguas distintas e, de forma natural e sem esforço, adquire ambas. Segundo a mesma autora “considera-se bilingue o sujeito que é fluente no uso de duas línguas, seja porque esteve exposto a ambas desde o nascimento (e.g., o caso da criança cujos pais falam línguas diferentes quando se lhe dirigem), seja porque a partir de um certo momento, de modo geral na idade escolar, teve que funcionar noutra língua (L2) que não a língua materna inicial (L1)” (Sim-Sim, 1998, p. 221). Esta definição inclui casos de bilinguismo de raiz em que as crianças adquirem as duas línguas desde o nascimento (aquisição simultânea), assim como, casos de bilinguismo compósito, em que as crianças adquiriram uma única língua, língua materna, à nascença e a segunda língua no início da infância (aquisição sucessiva ou sequencial).

Kohnert (2010) e Sim-Sim (1998) afirmam que as crianças bilingues recebem *inputs* regulares em duas ou mais línguas durante o período mais dinâmico do desenvolvimento da linguagem, entre o nascimento e a adolescência. Baker (2011) defende que é possível avaliar um indivíduo bilingue de acordo com diversos fatores: a) a competência (podem ser bilingues com maior ou menor capacidade, dependendo do grau de proficiência das línguas); b) o uso (dependendo do contexto e do objetivo com que usam as diferentes línguas); c) a harmonia entre as duas línguas (o facto de uma língua ser, ou não, dominante em relação à outra); d) idade de aquisição (simultâneo ou consecutivo); e) desenvolvimento (o desenvolvimento linguístico que cada indivíduo tem de cada uma das línguas); f) cultura (apesar de falar uma determinada língua, o indivíduo pode não estar imbuído na raiz cultural da mesma e vice-versa); g) contexto (o indivíduo está dependente da comunidade em que está inserido e da sua diversidade linguística); g) bilinguismo por escolha ou circunstância (se o indivíduo escolhe aprender uma língua ou

⁹ No presente trabalho tomou-se em consideração a definição de bilingue de Sim-Sim (1998).



se é “obrigado” pelo contexto no qual está inserido). Portanto, é possível afirmar que o indivíduo bilingue/multilingue padrão não existe devido à multiplicidade de variáveis que influenciam as competências linguísticas de um determinado indivíduo. Kohnert (2010) e Kohnert, Windsor e Ebert (2009) constataram que, numa ponta do *continuum* que é o bilinguismo, encontram-se os que aprenderam a segunda língua tardiamente, enquanto, na outra ponta estão os indivíduos bilingues altamente equilibrados, que adquiriram as duas línguas em idade precoce, que fazem um uso frequente da ambas as línguas no dia-a-dia e que têm um alto nível de competência em ambas as línguas em todos os domínios. Os mesmos autores referem, também, que a grande maioria de crianças bilingues se encontra algures no meio deste *continuum*.

Kohnert (2010) e Kohnert, Windsor e Ebert (2009) referem que, no mundo, um grande número de crianças bilingues são aquelas que aprendem à nascença a LM e, quando integram a escola, aprendem a língua dominante do país em que estão inseridas, adquirindo, portanto, a sua LNM. De acordo com Sim-Sim (1998), a atitude e a identificação com os falantes da LNM e a motivação gerada pela necessidade são fatores primordiais para o sucesso da aquisição da LNM. A autora refere, ainda, três etapas distintas no processo de desenvolvimento e aquisição da LNM: a) o estabelecimento de relações sociais, em que a interação é mais importante do que a comunicação; b) a comunicação da informação com base no essencial e recorrendo a todas as unidades de discurso conhecidas até então; 3) elaboração formal do discurso.

3.2. Português Língua Não Materna

Segundo a A.S.H.A. (American Speech-Language-Hearing Association) “a língua é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais, usado em modalidades diversas para comunicar e pensar”. Esta mesma associação refere-se às características da linguagem humana nos seguintes termos: “As perspetivas contemporâneas da linguagem humana defendem que: a) a língua evolui com os contextos históricos, sociais e culturais; b) a língua, enquanto comportamento regido por normas, é descrita por, pelo menos, cinco parâmetros – fonológico, morfológico, sintático e pragmático; a aprendizagem e uso da língua são determinados pela interação de fatores biológicos, cognitivos, psicossociais e ambientais; a eficácia do uso da língua para a comunicação requer um conhecimento mais abrangente da interação humana que integre a associação de fatores como os não-verbais,



a motivação e os papéis socioculturais” (American Speech-Language-Hearing Association, 1982, citado por Andrade, 2008, p. 14).

Lima (2009) e Mateus e Vilalva (2006) defendem que a língua é o sistema linguístico constituído por conjuntos de símbolos (orais e/ou gestuais) que se combinam segundo regras específicas, não sendo estas modificáveis pelos falantes dessa mesma língua.

A língua materna¹⁰ é a língua com a qual um falante entra em contacto na infância e que adquire, de forma espontânea, em ambiente natural. O referido dicionário descreve que a L2 é “a LM de uma comunidade que é aprendida por outros falantes da mesma comunidade a um nível secundário em relação à sua primeira língua, sobretudo por razões de imigração ou de multilinguismo”. Ou seja, a L2 é a língua falada, ou LM, no país de acolhimento das comunidades imigrantes, e esta é adquirida pela comunidade imigrante como sendo a sua LNM.

Segundo descreve Flores (2013), o conceito “Português Língua Não Materna” é bastante “abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa (LP)” (p.36). Desta forma, considera-se que o termo PLNM abarca diferentes tipos de falantes, com diferentes tipos de aquisição/aprendizagem da LP, desde os falantes da LP filhos de emigrantes portugueses num país estrangeiro, até aos estudantes estrangeiros que aprendem a LP como língua estrangeira. Flores (2013) define, com base no atual estado da investigação linguística, três tipos de PLNM: o Português Língua de Herança (PLH), o Português Língua Estrangeira (PLE) e o Português Língua Segunda (PL2).

Os falantes de PLH são filhos de emigrantes que cresceram no país de emigração, logo, adquirem, em fase precoce, ambas as línguas, a de acolhimento e o português. Na generalidade dos casos o português é, de facto, uma LM, porém, e apesar de ser a primeira língua adquirida ao longo do desenvolvimento, torna-se uma língua minoritária, pois, apenas é usada em contexto familiar. De acordo com Flores (2013), o domínio da língua portuguesa pode variar bastante no seio desta comunidade bilingue, sendo que este está dependente de vários fatores, nomeadamente, o grau de exposição à LP, as formas de contacto, a frequência do ensino formal e a motivação para conservar a língua.

Os conceitos de PL2 e PLE, dizem respeito à aquisição e/ou aprendizagem da LP durante a infância ou adolescência e, até mesmo, na fase adulta, e, segundo Flores (2013),

¹⁰ Segundo o Dicionário Terminológico para consulta em linha.



não existe, para já, consenso, entre os diferentes autores das diferentes escolas linguísticas acerca dos mesmos. Se, para uns, os conceitos são equivalentes, para outros existem fatores que fazem a distinção entre os mesmos. Discutem-se termos como “aquisição” em contraste com “aprendizagem”, assim, como “função sociopolítica”. Não interessa aqui esmiuçar tais argumentos, importando, no entanto, referir que, de acordo com Caels e Mendes (2005-2008), Sequeira (2007), Flores (2013) e Carvalho (2013), podemos aplicar o conceito de PLE em situações dos alunos que aprendem o português como situação formal e que não têm qualquer contacto com a língua para além da sala de aula, o português é, portanto, ensinado como língua estrangeira. Já o conceito de PL2 é aplicado no caso de imigrantes em Portugal, pois, a língua da comunidade em que estão inseridos é o português, logo, adquirem a LP, não só obrigatoriamente em contexto formal de aprendizagem, mas também, porque a ela estão expostos diariamente, nas mais diversas situações quotidianas, nas relações sociais. Estes casos são considerados falantes bilingues tardios, pois, a aquisição da L2 foi feita numa fase mais tarde do seu desenvolvimento, na adolescência ou adulta. Porém, Flores (2013, p. 44) conclui que, “o conceito de PLNM é ainda relativamente recente, carecendo de uma definição clara”.

Alguns investigadores propõem a distinção entre uma aprendizagem formal e consciente (planificada e sistemática como ocorre numa sala de aula) e uma aquisição inconsciente como quando se contacta com uma língua numa determinada comunidade. Por outras palavras, a aquisição da LNM é definida como o “resultado da interação natural num tipo de comunicação significativa num processo semelhante ao que ocorre com a língua materna e a aprendizagem é definida como o resultado da experiência num ambiente institucional no qual o aprendiz se focaliza nas formas para aprender as regras da língua-alvo” (Sequeira, 2007, p.19).

3.3. Aquisição e Desenvolvimento da Língua Não Materna

Bohman, Bedore, Peña, Mendez-Perez e Gillam (2010), Kilgore (2010), Kohnert (2010), Kohnert, Windsor e Ebert (2009) e Silvén e Rubinov (2010), referem que crianças, sem dificuldades linguísticas, que aprendem uma LNM vão-se tornando, ao longo do tempo, proficientes das línguas a que estão expostas, se esta exposição for de forma contínua e se tiverem uma oportunidade significativa de desenvolverem cada um dos sistemas linguísticos em que estão inseridas. Desta forma, tal como Bedore e Peña



(2008) referem, os diversos contextos em que a criança está exposta às diferentes línguas, em casa ou na escola, moldam o foco das conversações e das interações em diferentes sentidos.

Para Bedore e Peña (2008), Bohman, et al. (2010), Kohnert (2010) e Silvén e Rubinov (2010), à medida que a LNM se torna, gradualmente, mais complexa, a LM poderá estagnar ou tornar-se menos complexa. No entanto, Kilgore (2010) apurou que a exposição a um novo sistema linguístico parece afetar, maioritariamente, a produção quando comparada com a compreensão. A autora verificou que fatores como um bom estatuto socioeconómico e exposição continuada à LNM afetam, de forma positiva, o desenvolvimento do vocabulário, sendo que, o segundo fator fá-lo de forma mais significativa. As crianças que adquirem uma LNM, quando comparadas com os seus pares monolíngues, apresentam, normalmente, um nível de proficiência inferior, se este for medido de acordo com o tamanho do vocabulário que a criança tem armazenado no seu léxico mental (Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2010).

No trabalho de Koenig e Woodward (2012), testou-se, em 50 crianças falantes monolíngues de Inglês, a capacidade de aprenderem palavras de outras línguas, nomeadamente, a língua Holandesa. As autoras concluíram que crianças monolíngues, que sejam fluentes na sua LM, têm uma boa capacidade de aprender palavras de uma outra língua.

Marinova-Todd, Zhao e Bernhardt (2010) referem que crianças expostas a duas línguas, terão, certamente, desempenhos diferentes em ambas, assim como, diferentes competências quando comparadas com crianças monolíngues de cada língua.

De acordo com Bedore, *et al.* (2012), uma criança exposta a uma LNM é proficiente numa ou em ambas as línguas quando apresenta competências linguísticas equivalentes às dos seus pares monolíngues falantes nativos. Já Bialystok, Luk, Peets & Yang (2010) referem que o termo proficiência tem sido definido em relação ao tamanho do vocabulário dos pares monolíngues falantes nativos ou em relação às competências gramaticais.

O desenvolvimento linguístico de crianças expostas a uma LNM é definido, no geral, pela experiência adstrita a cada criança e, no particular, pelo bilinguismo em si (Barac & Bialystok, 2012; Bialystok, Craik, & Luk, 2012). Ao reverem estudos recentes, com evidências de metodologias comportamentais e de neuroimagem, Bialystok, Craik e Luk (2012) concluíram que a experiência bilingue molda a mente e as conexões cerebrais. Assim, as conexões neuronais funcionais que advêm da prática são, certamente,



modificadas pela experiência intensa e prolongada e, ainda, as regiões cerebrais que, inicialmente, são recrutadas para tarefas específicas, são, incontestavelmente, modificadas pelo uso. Como é referido pelas autoras, estas respostas neuronais à experiência, não são mais do que, a denominada, neuroplasticidade. Os efeito da aquisição de uma LNM no desempenho cognitivo é um exemplo claro de como a experiência se acumula para modificar as redes e a competência cognitivas, evidências claras de que a neuroplasticidade do sistema cognitivo é uma resposta à experiência de uma LNM (Bialystok, 2011^b).

No estudo levado a cabo por Bialystok (2011^a), dois grupos de crianças de oito anos (bilingues e monolingues), emparelhadas de acordo com o *background* linguístico, realizaram uma tarefa de julgamento semântico de estímulos apresentados oralmente e visualmente. Para a realização da tarefa, de classificação complexa, todos os componentes do sistema de função executiva estariam envolvidos. O grupo das crianças bilingues conseguiu executar a tarefa mais efetivamente do que o grupo das crianças monolingues. De acordo com a autora, nenhum componente foi especialmente responsável, nem encontrou relação entre a linguagem e qualquer componente, pelo que, a mesma constatou que o fator bilinguismo melhora a rede geral do controlo executivo.

Barac e Bialystok (2012) compararam os efeitos da aquisição de uma LNM e o papel da semelhança linguística entre as línguas, do *background* cultural e da experiência educacional no desenvolvimento linguístico e cognitivo, em quatro grupos de crianças (monolingues ingleses, bilingues chinês-inglês, bilingues de francês-inglês e bilingues de chinês-francês) com seis anos de idade, num total de 104 crianças. As autoras verificaram que, em tarefas de controlo executivo, os grupos de crianças bilingues obtiverem resultados semelhantes e superiores aos do grupo de crianças monolingues. As autoras concluíram que existe uma vantagem bilingue geral nas funções executivas, ou seja, a vantagem que a aquisição de uma LNM confere, a crianças de seis anos na execução de tarefas não-verbais/executivas, é independente do contexto cultural, da semelhança das línguas e da língua em que estão a ser aliteradas. Contudo, nas tarefas linguísticas, o mesmo já não se verifica, pois, conforme concluíram Barac e Bialystok (2012), tanto a semelhança linguística entre as línguas e a experiência educativa influenciam, de forma positiva, o desempenho em tarefas linguísticas e metalinguísticas.

No estudo longitudinal realizado por Engel de Abreu (2011), dois grupos de crianças (bilingues e monolingues) entre os seis e os oitos anos de idade, emparelhados de acordo com a idade, estatutos socioeconómicos e sexo, foram avaliados, ao longo de



três anos, em tarefas de memória de trabalho, inteligência e linguagem (vocabulário e sintaxe). Contrariamente ao esperado, os resultados demonstraram que as crianças monolíngues obtiveram um melhor desempenho, do que o grupo das crianças bilingues, nas tarefas de linguagem, no domínio do vocabulário e da sintaxe.

Swain (1985, citado por Silvén & Rubinov, 2010) apontou para o facto de que as crianças enquanto adquirem uma ou mais línguas precisam de ter oportunidades para ouvir e para serem ouvidas pelos falantes dessas mesmas línguas.

Com o objetivo de identificarem quais as características da aquisição de LNM que mais contribuem ao nível do desempenho metalinguístico e das funções executivas, Bialystok e Barac (2012) realizaram dois estudos com crianças que iniciam a aquisição da sua LNM no momento em que iniciam a escolaridade. Em ambos, as crianças podiam ingressar na escola a qualquer altura e, por isso, as crianças participantes nos estudos diferiam quanto ao nível de competência em cada uma das línguas, assim como, quanto à experiência linguística. Segundo Bialystok e Barac (2012), os principais aspetos da experiência bilingue, que são responsáveis pelas diferenças encontradas entre monolíngues e bilingues, são o desenvolvimento de uma proficiência linguística adequada em ambas as línguas e a exposição, durante um período de tempo suficiente, ao uso de ambas as línguas. Bialystok e Barac (2012) constataram que o desempenho metalinguístico melhora com o aumento do conhecimento da língua a ser testada e que o desempenho do controlo executivo melhora quanto maior a experiência num ambiente de educação bilingue.

3.4. Língua Não Materna e Competência Fonológica

É interessante perceber que, embora a aquisição de uma LNM seja uma experiência verbal, as muitas vantagens que têm sido documentadas envolvem, principalmente, tarefas não-verbais. Importa, também, clarificar que muitas das tarefas verbais, utilizadas nas diferentes pesquisas, são tarefas metalinguísticas. Estas avaliam a capacidade que as crianças bilingues têm em processar características estruturais da linguagem. As pesquisas realizadas, acerca dos efeitos da aquisição de uma LNM no desenvolvimento da competência fonológica, têm produzido as mais diversas, e contraditórias, descobertas.

Quando se procura decifrar a LNM, os problemas de descodificação da fala relacionados com a perceção auditiva tornam-se muito mais evidentes. Neste caso, tal



como é aferido por Costa (2005-2008), “o reduzido conhecimento fonológico, as limitações do léxico, a dificuldade de predizer ou antecipar uma palavra na base de pistas morfológicas mínimas, obrigam a uma maior atenção e esforço de memória e a uma consequente redução dos níveis de compreensão” (p. 267).

Como refere Bialystok (2001), presumivelmente, o facto de a criança ter que lidar com dois sistemas linguísticos diferentes, permitir-lhe-á tornar-se mais consciente da linguagem, ou seja, estas crianças apresentarão uma maior capacidade ao nível da consciência sintática e da palavra, pois, tal como refere Sim-Sim (1998), a criança que adquire uma LNM é confrontada precocemente com diversos modos de transmitir a mesma mensagem. Também, Chen *et al.* (2004) afirmam que a consciência fonológica, tanto em crianças que adquirem uma LNM como em crianças monolíngues, é afetada pela estrutura fonológica das línguas que falam, assim como do sistema linguístico em que aprendem a ler. Segundo os autores, estas crianças desenvolvem consciência fonológica precocemente mas, posteriormente, os seus pares monolíngues atingem o mesmo nível de competência (Chen, *et al.*, 2004).

Gottardo, Yan, Siegel e Wade-Wooley (2001) testaram paralelamente, num grupo de 65 crianças cuja LM era o cantonês, competências de processamento ortográfico, sintático e fonológico. As crianças foram testadas tanto na sua LM como na sua LNM, o inglês. As autoras concluíram que a competência do processamento fonológico da LM está relacionada com a competência do processamento fonológico da LNM. Também no estudo realizado por Kim (2009), em que participaram 33 crianças bilingues de Coreano-Inglês, em idade pré-escolar, foi evidente que quanto maior o nível de consciência fonológica na LM maior o nível de consciência fonológica na LNM. A autora concluiu que a consciência fonológica de cada criança na sua LM pode ser benéfica para a aquisição da leitura e da escrita da LNM, mesmo em casos em que a LM e a LNM difiram quanto às suas estruturas fonológica e ortográfica, sugerindo assim que, a consciência fonológica é uma competência linguística geral, representada como uma entidade única.

Contrariamente, num estudo desenvolvido por Kang (2012^a), a consciência fonológica de ambas as línguas (coreano e inglês) encontra-se representada como duas entidades distintas, indicando, assim, que a proficiência da LNM não está suficientemente desenvolvida para permitir o reconhecimento dos dois sistemas fonológicos como uma competência geral. Contudo, na pesquisa de Kang (2012^a), as 72 crianças participantes, cuja língua materna é o coreano, apenas estão em contacto com a LE (língua inglesa) em contexto escolar, pois é a única língua de instrução. Desta forma, segundo a autora, o



facto de não estarem imersas num contexto linguístico (fora da escola) da LNM, poderá ter influência nos resultados.

Já, Kang (2012^b) constatou que, ao comparar dois grupos de crianças (bilingues e monolingues), com níveis de desenvolvimento da LM semelhantes e com o mesmo conhecimento do nome das letras, o grupo das crianças que adquirira uma LNM apresenta níveis superiores de consciência fonológica, tanto na LM como na LNM, relativamente ao grupo das crianças monolingues. Note-se que o estudo envolveu 56 crianças monolingues da língua coreana e, à semelhança de Kang (2012^a), as crianças bilingues apresentam o coreano como LM e adquirem a sua LNM, a língua inglesa, na pré-escola (sendo esta a língua oficial de ensino).

Laurent e Martinot (2010) investigaram o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, expostas a uma LNM. Para tal, compararam dois grupos de crianças em tarefas de consciência fonológica, nomeadamente, omissão silábica, omissão fonémica e inversão silábica e fonémica. O primeiro grupo era constituído por crianças monolingues da língua francesa e o segundo grupo era formado por crianças com o francês como LM mas que, a partir dos 4 anos, estiveram expostas a uma L2, a língua occitana.

Segundo os resultados da investigação de Laurent e Martinot (2010), para que a aquisição da LNM influencie, favoravelmente, o desenvolvimento da consciência fonológica, as crianças terão que estar expostas à LNM por um período mínimo de cinco anos. Os autores perceberam, ainda, que, quanto maior o número de anos de exposição à LNM mais significativas se apresentam as diferenças nos resultados encontrados entre os dois grupos, revelando assim uma vantagem bilingue.

Chen, *et al.* (2004) compararam a consciência fonológica do Mandarim em dois grupos de crianças chinesas dos segundo e quarto anos de escolaridade, língua em que estavam a ser alfabetizadas. Num dos grupos, as crianças apresentavam o Mandarim como LM e no outro grupo o Mandarim não era a sua LM (mas sim o Cantonês). Os resultados do estudo sugerem que o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças cuja LM é o Cantonês parece ser afetado, principalmente, por dois fatores: a experiência linguística das crianças bilingues e a estrutura fonológica da sua língua materna.

Marinova-Todd *et al.* (2010) compararam a competência fonológica em três grupos: crianças monolingues de Inglês, crianças monolingues de Mandarim e crianças bilingues de Mandarim e Inglês. As autoras perceberam que as crianças bilingues



obtiveram melhores resultados nas provas inglesas de consciência fonológica (nos subtestes de omissão e de reconstrução do *Comprehensive Test of Phonological Awareness*) do que os pares monolíngues de Inglês e que, similarmente, mostraram melhores resultados nas tarefas experimentais de consciência fonológica do Mandarim do que os pares monolíngues de Mandarim. Foi, então, concluído que o fator aquisição de uma LNM tem um papel fundamental no desenvolvimento da consciência fonológica de duas línguas não relacionadas quanto à fonologia e ortografia, tais como, o Mandarim e o Inglês. Assim, o bilinguismo *per se*, independentemente das línguas envolvidas, contribui para melhores níveis de consciência fonológica (Marinova-Todd *et al.*, 2010).

Segundo Kim (2009) apurou, a consciência fonológica de crianças proficientes na sua LM, que adquirem a LNM tardiamente, é influenciada pelas características fonológicas da LM. Em contraste, as crianças que adquirem ambas as línguas de forma simultânea podem ter as suas representações fonológicas influenciadas pelas características das duas línguas. Assim, a relação entre o desenvolvimento fonológico da LM e o da LNM deve ser bidirecional, ou seja, numa fase inicial, as estruturas fonológicas são, preferencialmente, influenciadas pelas características da LM. Contudo, com o desenvolvimento da proficiência na LNM, as características fonológicas da LNM poderão afetar o desenvolvimento fonológico da LM (Kim, 2009).

A revisão sistemática de 63 estudos, realizada por Adesope *et al.* (2010), sugere que a aquisição precoce de uma LNM, ao contrário de uma aquisição tardia, é mais facilmente associada a maiores níveis de consciência metacognitiva e metalinguística. Contudo, Bialystok e Barac (2012) afirmam que, para se verificarem alterações ao nível do controlo executivo, não é necessário que as crianças sejam bilingues de raiz.

Em suma, os estudos que revimos nesta secção sugerem que o contacto com uma LNM permite a aquisição de uma melhor capacidade de funcionamento da linguagem, fruto da sua experiência com dois sistemas linguísticos, bem como, de competências facilitadoras de análise, comparação e manipulação de línguas, em particular no âmbito fonológico, que podem, posteriormente, aplicar na aprendizagem da leitura, da escrita e de vocabulário, sobretudo quando estas são semelhantes em termos ortográficos e fonológicos.



4. APRENDIZAGEM ESCOLAR EM CONTEXTO DE LÍNGUA NÃO MATERNA

Atualmente, a ideia de que as perturbações ao nível da leitura e da escrita estão intrinsecamente relacionadas com défices de linguagem oral é aceite por qualquer profissional especializado nesta temática. Segundo Rebelo (1993), existem estreitas relações entre competências de linguagem e capacidades de leitura e escrita, sendo que, as últimas, aprendidas cronologicamente mais tarde, baseiam-se nas primeiras, mais básicas e previamente adquiridas. Também, Davison, Hammer e Lawrence (2012) referem que o adequado desenvolvimento da linguagem oral de uma criança em idade pré-escolar contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita, assim, a linguagem oral serve de base às competências de alfabetização (Hammer, Jia & Uchikoshi, 2011).

O projeto de investigação levado a cabo pelo ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional) com a colaboração da DGIDC (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular) que teve a duração de 4 anos (2003-2007) e que foi apoiado e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian teve como principal objetivo, para além da identificação das línguas e da sua distribuição, “conhecer melhor o modo como falavam e escreviam, e nos compreendiam, os alunos de outras origens, culturas e línguas maternas e o modo como os seus saberes interferiam no processo de aprendizagem da língua portuguesa” (Mateus, Pereira, & Fischer, 2005-2008, p. 1)

Kim (2009) e Kang (2012^a) mencionam que a competência da linguagem oral e a exposição à linguagem têm grandes influências nas representações fonológicas e na competência de leitura de crianças bilingues. Para Kang (2012^a), a competência fonológica na LM representa um papel significativo nas competências de leitura da LNM, para crianças que estão expostas a uma LNM que não partilha princípios fonológicos nem ortográficos com a LM.

Já Arim (2005-2008) refere que a possibilidade de a LM interferir na aprendizagem da ortografia da LNM, será tanto maior quanto maiores forem as diferenças entre o sistema fonológico das duas línguas. A autora indica, ainda, que estas crianças poderão, também, sentir dificuldades a este nível caso tenham sido escolarizados na sua LM, principalmente, se na sua LM utiliza um sistema de escrita diferente (Barbeiro, 2005-2008). O autor menciona que o contacto regular com a forma escrita das palavras contribui para a aprendizagem da ortografia da LNM. Então, quanto menos o contacto com a LNM maior a probabilidade de haver interferências da LM, sendo que, esse



contacto está intimamente relacionado com o tempo de exposição à LNM (Arim, 2005-2008).

Um outro fator que parece influenciar esta competência consiste no domínio do próprio sistema fonológico, visto que, estes variam de língua para língua (Barbeiro, 2005-2008). “Por conseguinte, uma grande diferença entre os sistemas fonológicos das duas línguas pode trazer dificuldades para o domínio do sistema fonológico da LNM” (Barbeiro, 2005-2008, p. 173), o que se repercute, também, na ortografia. Arim (2005-2008) afirma, ainda, que, fatores como a motivação dos alunos para aprender a LNM e as oportunidades que têm, ou criam, para falar a LNM fora do contexto escolar, são fatores individuais a considerar no ato na aprendizagem da ortografia da LNM. Assim, Barbeiro (2005-2008) adverte que o ensino/aprendizagem da ortografia da LNM deve ter em consideração três dimensões essenciais: a) o domínio do sistema fonológico; b) o domínio das regras de correspondência som-grafema; c) constituição de um léxico ortográfico.

Contudo, tal como já foi referido anteriormente, o facto de a criança estar em contacto com dois sistemas linguísticos diferentes pode reverter em favor de uma melhor aprendizagem, visto que, é o “grau de consciência metalinguística que geralmente é reforçado pelo confronto entre línguas” (Barbeiro, 2005-2008, p. 173).

Para Silvén e Rubinov (2010), ainda não está definido se o desenvolvimento fonológico na infância tem implicações na aprendizagem da leitura e da escrita, contudo, segundo Sim-Sim (1998), Castro e Gomes (2000), Freitas e Santos (2001), Gottardo, et al. (2001), Freitas, Alves e Costa (2007), Lima (2009), Spinesi e Ferrand, 2009, Kim (2009), Silvén e Rubinov (2010), Russak e Saiegh-Haddad (2011), Rios (2011), Castelo, (2012) e Kang (2012^{a,b}), a competência fonológica é apontada como um dos principais precursores do desenvolvimento da literacia. Tal como Castles e Coltheart (2004) referem, o facto de as crianças apresentarem uma boa consciência das unidades fonológicas, quer ao nível dos fonemas quer ao nível de unidades maiores de fala, como é o caso do julgamento de rimas, não prediz se estas vão ser capazes de ler mas sim, que estas vão ter maior facilidade em aprender a ler. Para Saiegh-Haddad e Geva (2008) a consciência fonémica facilita a decifração de palavras. Também para Perfetti, *et al.* (1987, citados por Anthony & Francis, 2005) referem que existe uma relação recíproca entre aprender a ler e o desenvolvimento da consciência fonológica, pois a consciência fonológica desenvolve-se mais rapidamente quando se aprende a ler e as competências de consciência fonológica desenvolvidas em idade pré-escolar são determinantes na aquisição da leitura e da escrita.



Cummins (1979, citado por Caels & Mendes, 2005-2008), descobriu que os alunos de PLNМ requerem de um período de cerca de dois anos para se tornarem fluentes na interação conversacional na língua dominante da sociedade anfitriã. Contudo, segundo o autor, o desenvolvimento de um nível de proficiência no domínio da língua para fins académicos, semelhante ao dos seus pares do grupo linguístico maioritário, faz-se num período mínimo de cinco anos, podendo ir até aos sete ou dez anos.

Segundo Bohman *et al.* (2010), as crianças de LNM adquirem ambas as suas línguas em ambientes distintos e que, o que aprendem e o quanto sabem na altura da inscrição do 1º ciclo, depende da quantidade/qualidade do *input* linguístico e da quantidade de *output* linguístico em cada uma das línguas.

Nos dias de hoje, as escolas portuguesas são frequentadas por uma população, cuja crescente heterogeneidade linguística e cultural, representa uma realidade recente e desarmonizada com os fundamentos dessas instituições. “O desconhecimento por parte dos professores de como abordar esta realidade, no que respeita ao ensino da leitura, espelha-se nas elevadas taxas de insucesso na aprendizagem desta competência, afetando todo o sucesso escolar” (Sim-Sim, 2001, p. 58).

Leiria (2008) defende que as práticas pedagógicas e de avaliação de alunos de LNM devem ter em conta o facto de que o Português, para além de ser a língua da comunidade em que se inserem, é o veículo de escolarização na escola. Por isso, as práticas de ensino vocacionadas para estes alunos exigem uma abordagem diferenciada relativamente ao trabalho realizado com alunos que têm o Português como LM.

Segundo Carvalho (2013), o PLNМ é uma realidade com várias facetas, sendo que, o seu ensino pode ocorrer nos mais diversos contextos, adicionando o facto de que, o público-alvo é, maioritariamente, heterogéneo. Segundo Duarte, Moreira e Flores (2013), à semelhança de outros países europeus, os imigrantes em Portugal apresentam resultados abaixo dos alunos monolíngues portugueses. Para os autores, esta desvantagem educativa em Portugal nota-se, principalmente, ao nível da segunda geração de emigrantes, podendo-se, então, concluir que “uma duração prolongada na estadia não conduz necessariamente a uma melhoria dos resultados escolares” (Duarte, Moreira & Flores, 2013, p. 112).



Ao longo dos últimos anos, um pouco por todo o mundo, têm sido concebidos diferentes modelos educativos para responder às situações das comunidades escolares linguisticamente heterogéneas¹¹.

Em Portugal, “o sistema educativo tem procurado responder às necessidades de uma comunidade escolar linguisticamente heterogénea, através da implementação de diversas medidas relativas ao ensino do Português Língua Não Materna (PLNM), tendo em conta que o desconhecimento da língua portuguesa, veículo de todos os saberes escolares, é um dos maiores obstáculos à integração destes alunos e ao acesso ao currículo” (Leiria, et al 2008, p. 3).

Com os Despachos Normativos nº 7, de 6 de Fevereiro de 2006 e nº 30, de 10 de Agosto de 2007, do Ministério de Educação, oficializa-se a presença da disciplina de Português Língua Não Materna no currículo dos Ensinos Básico e Secundário.

O Ministério de Educação promoveu a elaboração de dois documentos onde se definem objetivos, conteúdos e metodologias a seguir no ensino / aprendizagem de PLNM. Esses documentos são *Português Língua não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador* (2005) e *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário* (2008). Para além da regulamentação referida existem, também, outros documentos cedidos pela Direção Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência que apoiam na integração destes alunos no sistema educativo, a conhecer: 1) “Perfis Linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas” – refere os diferentes perfis linguísticos da população escolar atual, em função das suas línguas e culturas, de forma a prever as dificuldades que os alunos poderão sentir no seu percurso escolar; 2) “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QERC)” – fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, entre outros; 3) “Diagnóstico de competências em LP da população escolar que frequenta as escolas portuguesas” – permite a elaboração de testes de diagnóstico, tendo em conta o QERC, para alunos falantes de outras línguas; 4) “Portefólio europeu de Línguas” é um instrumento de autoavaliação do aluno, elaborado em conformidade com as grelhas do QECR.

Os documentos acima referidos mencionam que, contrariamente aos objetivos do ensino a alunos de PLM, que se centram, desde o início da escolarização, na reflexão

¹¹ Contudo, não é do interesse da presente investigação debruçar-se sobre as mesmas (cf. Caels & Mendes, 2005-2008).



metalinguística sobre produções literárias e não literárias, os objetivos do ensino a alunos de PLNM focam-se na compreensão e produção de unidades comunicativas. São, também, referidas algumas medidas de acolhimento e de escolarização onde é destacada a heterogeneidade de vários fatores, tais como o perfil de cada aluno e a realidade de cada região ou escola/ agrupamento de escolas. Desta forma, é referido, no documento supracitado que, tendo em conta essas características, o processo de acolhimento e acompanhamento dos alunos deverá adaptar-se às medidas apresentadas, de forma a torná-las flexíveis e, consecutivamente, mais eficazes.

Os documentos orientadores de PLNM dão a conhecer medidas de acolhimento, que pretendem promover a integração dos alunos, designadamente: 1) “Organização do processo individual do aluno” – perfil sociolinguístico; 2) “Criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue” – que deverá trabalhar conjuntamente com os professores do aluno, ajudar o aluno e os encarregados de educação fornecendo informações sobre o sistema de ensino português e aplicar o teste diagnóstico para integrar o aluno num grupo de proficiência (iniciação, intermédio ou avançado); 3) “Teste diagnóstico de Língua Portuguesa” – para determinar o seu nível de proficiência linguística em língua portuguesa, nas competências da compreensão e produção oral, da leitura e da produção escrita.

Bedore e Peña (2008) mencionam que, devido à falta, quer de dados normativos, quer de testes apropriados para a avaliação da linguagem em crianças de LNM, torna-se difícil discernir quais as verdadeiras dificuldades destas crianças quando expostas ao ensino da língua dominante do país em que estão inseridas. Tal como Bedore, *et al.* (2012) e Kilgore (2010) referem, a recolha de dados sobre o meio sociolinguístico de cada criança, nomeadamente, o tempo de exposição à LNM, proporciona uma fonte de informação sobre o historial bilinguístico que não deve ser negligenciado, pois permite comparar o desempenho de cada indivíduo. Também, Luk e Bialystok (2013) mencionam a importância da necessidade da recolha informação detalhada relativa ao *background* linguístico, nomeadamente, acerca da proficiência das línguas envolvidas e do uso/experiência da LM e da LNM. A equipa do projeto de Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, nomeadamente, Mateus (2005-2008), propõe a elaboração de uma ficha sociolinguística modelo que possa ser utilizada a nível nacional e que inclua, pelo menos, os seguintes campos relativamente ao aluno: língua materna, outras línguas faladas pelo aluno (e o grau de proficiência em cada uma das línguas), naturalidade/nacionalidade, tempo de permanência em Portugal e escolarização prévia; e,



relativamente ao agregado familiar: língua materna dos pais, outras línguas faladas pelos pais, grau de instrução dos pais, profissão dos pais, percurso migratório do agregado e língua(s) falada(s) em contexto familiar.

As medidas de escolarização, descritas no documento¹², procuram criar as condições necessárias para o sucesso escolar destes alunos: 1) “Elaboração de Orientações Nacionais” – adoção de metodologias de aprendizagem da língua portuguesa, como LNM, em contexto de imersão. Estas orientações devem ter em conta os “princípios, objetivos e competências linguísticas a desenvolver, tendo em conta a transversalidade da língua portuguesa (...); sugestões organizacionais e metodológicas (...) e sugestões de atividades na aula, na escola e na comunidade (...) As orientações devem ser articuladas com os conteúdos curriculares não só da disciplina de Língua portuguesa, mas igualmente de todas as outras disciplinas” (Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2005, p. 15); 2) “Criação e funcionamento de grupos de nível de proficiência” – facilitam a adaptação do aluno ao nosso sistema escolar e a integração no currículo para que sejam feitas com brevidade. Os níveis de proficiência são três (Iniciação, Intermédio e Avançado) e os alunos são colocados nos grupos segundo os resultados das fichas de avaliação de diagnose e de acordo com os perfis linguísticos de PLNM, seguindo as Orientações Nacionais; 3) “Avaliação das aprendizagens” – aplicação de um teste de diagnóstico no início do ano letivo, definição de critérios de avaliação específicos e na elaboração de fichas de avaliação intermédias e no final de cada período, demonstrando, assim, as aprendizagens e competências adquiridas por estes alunos; 4) “Definição do perfil do professor de PLNM” - deve encarar o ensino como forma de adequar a comunicação à situação e de saber comunicar com clareza, deve partir dos interesses, gostos e saberes dos seus alunos e usar metodologias dinâmicas, sendo flexível com as expectativas em relação aos seus alunos, tolerante e praticando a interculturalidade.

“A grande diversidade linguística e cultural que é hoje uma realidade na escola portuguesa deve ser aproveitada para criar, nesse contexto, um espaço para as línguas maternas das crianças” (Mateus, 2005-2008, p. 338). É necessário, então, que se tomem medidas concretas para que a diversidade linguística e cultural seja promovida e que se criem novos conceitos de aprendizagem das línguas. Pois, é do consentimento universal que, quando as crianças dominam mais do que um sistema linguístico têm mais

¹² Cf. Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2005)



probabilidades de desenvolver as suas capacidades metalinguísticas, que por sua vez, se refletem, beneficemente, no sucesso da aquisição das línguas, nomeadamente, do Português.





5. PROBLEMAS EM ESTUDO

Concluída a fase conceptual, que permitiu firmar conceitos importantes que serviram de referência para o desenvolvimento do estudo, foram colocadas duas questões orientadoras:

Questão 1: Haverá diferenças no domínio da competência fonológica da língua portuguesa entre alunos de Português Língua Não-Materna (PLNM), filhos de pais estrangeiros, que frequentam o ensino regular e os seus pares de Português Língua Materna (PLM)?

Questão 2: No grupo de alunos de PLNM haverá diferença na competência fonológica da língua portuguesa estudada em função do respetivo contexto sociolinguístico?

Para responder a estas questões estabelecemos os seguintes objetivos:

Objetivo 1: Verificar se existem diferenças na competência fonológica da língua portuguesa entre os dois grupos (PLNM e PLM);

Objetivo 2: Verificar se há relação significativa entre a competência fonológica dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal;

Objetivo 3: Verificar se há relação significativa entre a competência fonológica dos alunos de PLNM e o número de anos de frequência de escolaridade em Portugal;

Objetivo 4: Verificar nos dois grupos se o grau de escolaridade dos pais se correlaciona com o desempenho das crianças.

De forma a cumprir os objetivos referidos, planeou-se um estudo de *design* quase-experimental do tipo descritivo-comparativo e também correlacional. Segundo Ribeiro (1999, 2010), Fortin (2003) e Almada & Freire (2008), estudos do tipo descritivo-comparativo descrevem um conceito relativo a uma população de maneira a estabelecer as suas características e, por outro lado, comparam dois grupos pré-existentes, escolhidos com base no critério de um grupo possuir uma característica de interesse e o outro não. Assim, ao comparar é possível estimarem-se eventuais diferenças em termos de proporção ou de médias, o que faremos relativamente ao primeiro objetivo, onde



compararemos os dois grupos de crianças, selecionadas de forma não aleatória, tendo como variável independente o Português como LM ou LNM.

Um estudo correlacional pretende avaliar a relação entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis, saber como se comporta um conceito ou uma variável conhecendo o comportamento de outras variáveis relacionadas (e.g. Sampieri, 2006). Será utilizada esta metodologia relativamente aos restantes objetivos, todos relacionados com o contexto sociolinguístico das crianças.

Como referido atrás, o presente estudo insere-se num de maior dimensão, com a participação de três observadoras, no qual se deseja identificar as áreas linguísticas merecedoras de maior atenção no processo educacional de crianças cuja língua materna não é o português, de modo a prevenir o possível insucesso escolar.



6. METODOLOGIA

No decorrer deste capítulo, são definidos os métodos que irão ser utilizados com o objetivo de obter respostas às questões de investigação: a população-alvo/participantes e os processos de amostragem, bem como os instrumentos de colheita de dados e os procedimentos de recolha e análise.

Participantes

A amostra é constituída por 38 crianças, distribuídas por 2 grupos: um com 19 alunos de português língua não materna (PLNM) e outro com 19 alunos de português europeu língua materna (PLM). Todas as crianças frequentam o 1º ciclo (4º ano) ou o 2º ciclo de agrupamentos de escolas da rede pública do concelho de Lisboa.

Os agrupamentos de escolas que participariam no estudo foram selecionados de forma aleatória. Verificou-se, contudo, uma grande dificuldade em obter respostas por parte dos diretores das instituições. Assim, com vista a recolher um número significativo de crianças para a amostra, procedeu-se a uma seleção por conveniência de dois dos quatro agrupamentos participantes neste estudo.

Para a seleção do grupo PLNM foram definidos os seguintes critérios de inclusão para cada criança:

- a) Frequentar escolas pertencentes à área da grande Lisboa;
- b) Ter a Língua Portuguesa como língua não materna;
- c) Estar inserido no ensino regular português há, pelo menos, 24 meses¹³;
- d) Não ter défice motor, sensorial ou mental diagnosticado que limite o desenvolvimento da linguagem normal;
- e) Frequentar o 4º ano do primeiro ciclo ou o segundo ciclo;
- f) Ambos os progenitores estrangeiros (do mesmo país);
- g) Não apresentar uma história clínica em Terapia da Fala.

Para criação do grupo de contraste, o grupo de alunos de PLM, as crianças foram selecionadas de acordo com os mesmos critérios, com exceção do seguinte:

- a) Ter a Língua Portuguesa como língua materna;
- b) Ambos os pais de nacionalidade portuguesa.

¹³ Note-se que, inicialmente, apenas seriam incluídas no estudo alunos PLNM que estivessem inseridos no ensino regular português desde o primeiro ano do primeiro ciclo, contudo, devido à fraca adesão dos agrupamentos escolares, o número de crianças de PLNM a investigar revelou ser muito reduzido, pelo que, se terá ajustado o critério de inclusão para o exposto;



O grupo de alunos PLM foi constituído por alunos emparelhados com os do primeiro grupo, de acordo com a idade, género, sempre que possível dentro da mesma sala de aula. A amostra inicial era constituída por 58 crianças, mas foram excluídos 10 alunos de PLNM e os seus respetivos pares de PLM:

- 3 alunos de PLNM do 4º ano de escolaridade e os seus respetivos pares pois, apesar de terem nacionalidade angolana, declararam a sua língua materna ser o português;
- 7 alunos de PLNM (6 do 4º ano e um do 5º ano de escolaridade) e os seus respetivos pares, visto que, apesar de terem nacionalidade e língua materna não portuguesas, são crianças que, por terem nascido em países africanos de língua oficial portuguesa (nomeadamente, Guiné-Bissau e São Tomé), foram escolarizados nesses mesmos países, logo, em português;

A distribuição das crianças, pelos dois grupos em estudo, em função do género e em cada ano de escolaridade encontra-se representada no Quadro 1.

Quadro 1: Distribuição de rapazes e raparigas por ano de escolaridade em função do grupo

Género	4º Ano n=8 (21,1%)		5º Ano n=18 (47,4%)		6º Ano n=12 (31,6%)		Total
	PLNM	PLM	PLNM	PLM	PLNM	PLM	
Feminino	3	3	3	3	2	2	16
Masculino	1	1	6	6	4	4	22
Total	4	4	9	9	6	6	38

As crianças têm idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, sendo a média das idades de $11,18 \pm 1,14$ anos.

Para melhor caracterização psicolinguística da amostra utilizou-se um questionário, adiante referido, onde foram obtidos os seguintes dados:

a) Escolaridade dos progenitores

A distribuição das crianças, em cada um dos grupos, pelo nível escolaridade dos pais, encontra-se descrita no quadro abaixo (Quadro 2). Para a análise foi considerada a escolaridade mais elevada, do pai ou da mãe. Verifica-se que o ensino secundário é o nível de escolaridade mais frequente em ambos os grupos. É de referir que não foram obtidos dados em 4 casos.



Quadro 2: Grau de instrução dos pais por grupo (PLM e PLNM)

Grau de instrução	PLM	PLNM	Total
1º Ciclo	1	1	2
2º Ciclo	4	1	5
3º Ciclo	5	3	8
Secundário	7	7	14
Licenciatura	2	2	4
Mestrado	0	1	1
Total	19	15	34

b) Agregado Familiar

O agregado familiar constituído pelos progenitores, pela criança e por irmãos revela-se como o mais frequente em ambos os grupos, sendo que, 68,4% das crianças do grupo de PLM têm um ou mais irmãos e 89,5% das crianças do grupo de PLNM têm um ou mais irmãos.

c) Nacionalidade das crianças PLNM

Como referido anteriormente, das 38 crianças englobadas no estudo, 19 (50%) nasceram em Portugal. Estas constituem o grupo de alunos com o português como língua materna (PLM), ou seja, o grupo de contraste, visto que, declararam ser a LP a sua LM. As restantes crianças constituem o grupo de alunos com o português como língua não materna (PLNM) sendo originárias de 12 países diferentes (Quadro 4).

Quadro 3 - Origem das crianças por país de origem (n=38)

	Ucrânia	Índia	Nepal	China	Portugal	Outros
Frequência	3	4	2	2	19	8
%	7,9	10,5	5,3	5,3	50,0	21,1

d) Línguas faladas pelas crianças

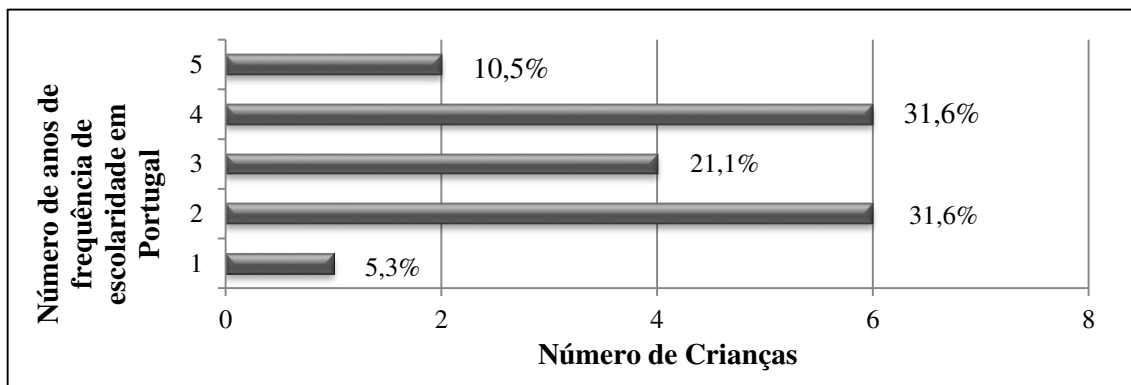
As crianças PLNM inquiridas têm ambos os pais estrangeiros e oriundos do mesmo país. Destas, 13 apontaram a LP como a sua segunda língua. As restantes 6 crianças que são oriundas de Índia, Nepal e Paquistão indicaram a LP como a sua terceira língua. É possível identificar 12 línguas maternas no grupo de crianças com PLNM. As LM mais incidentes são o Ucrâniano e o Hindi (15,8% cada) e o Chinês e o Nepali (7,7%

cada). As restantes línguas maternas – Búlgaro, Bengali, Inglês, Islandês, Moldavo, Punjabi, Romeno, Urdo e Uzbek – têm a ocorrência de uma criança por cada língua.

e) *Tempo de exposição à língua portuguesa*

O tempo de exposição do grupo de alunos PLNM à língua portuguesa varia entre os dois anos e meio e os dez anos, sendo a média de aproximadamente 5 anos. Verifica-se que a maioria das crianças de PLNM (61,5%) apresenta 2 a 4 anos de exposição à língua portuguesa.

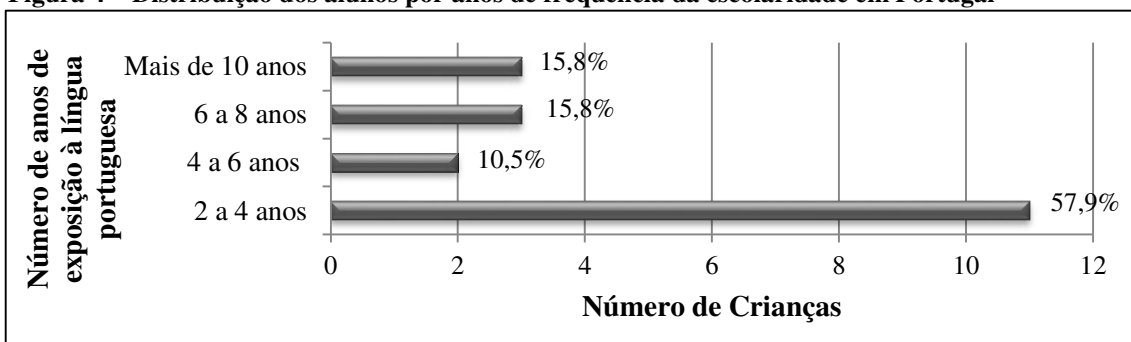
Figura 3 – Distribuição dos alunos por anos de exposição à língua portuguesa



f) *Tempo de frequência de escolaridade em Portugal*

Os alunos de PLNM frequentam, em média, o ensino português há, aproximadamente, 3 anos ($X=3,11 \pm 1,15$). Na figura 2 está representada a distribuição dos alunos de PLNM, de acordo com o número de anos de frequência da escolaridade em Portugal.

Figura 4 – Distribuição dos alunos por anos de frequência da escolaridade em Portugal



g) *Contextos em que as crianças PLNM falam a língua portuguesa*



Tal como se encontra especificado no Quadro 5, os contextos em que as crianças do grupo de alunos de PLNM mais comunicam com recurso à LP são os contextos em que estão com os seus pares: com os irmãos (52,9%), com os amigos fora da escola (88,2%) e com os amigos da escola (100%).

Quadro 4 – Contextos nos quais as crianças PLNM falam a língua Portuguesa

	Com o pai (n=19)	Com a mãe (n=19)	Com os irmãos (n=17)	Com os familiares (n=18)	Com os amigos fora da escola (n=17)	Com os amigos da escola (n=17)
Frequência	2	3	9	1	15	17
%	10,5	15,8	52,9	5,6	88,2	100

Instrumento de Recolha de Dados

Para a obtenção dos dados de caracterização da amostra atrás referida foi utilizado um questionário de caracterização sociolinguística, adaptado de Ferreira Martins (2011), destinado às crianças (Apêndice II) e respetivos pais (apêndice III). Procurou-se, assim, descrever o perfil sociolinguístico das crianças envolvidas na investigação, pois, tal como referido por Mateus (2005-2008), é necessário conhecer quem são os alunos, a sua língua materna, as línguas que falam, a sua nacionalidade, tempo de permanência em Portugal, escolarização prévia e o contexto social em que estão inseridos (a língua que utilizam em casa, qual a origem dos pais, LM e outras línguas faladas pelos pais, grau de instrução e profissão dos pais, percurso migratório).

Já foi, anteriormente, referido que esta investigação se enquadra numa de maior escala, em que cada investigadora estuda uma das três competências linguísticas, (a) competência fonológica, (b) competência sintática e (c) compreensão semântica. No caso da presente investigação, dedicada ao estudo da competência fonológica, foram analisadas as respostas das crianças nas duas provas da PALPA-P: (1) decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência (nº 5a) (Anexo II) e (2) julgamento de rima em palavras – versão auditiva (nº 15a) (Anexo III) (Kay, Lesser & Coltheart (1992); versão portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007). Estas provas foram escolhidas em função da capacidade discriminativa para as faixas etárias incluídas na presente investigação, por estarem padronizadas e serem as únicas que permitem analisar aspetos da competência



fonológica na idade dos sujeitos do presente no estudo. O facto de a PALPA-P (Kay, Lesser & Coltheart (1992); versão portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007) ser uma prova reconhecida e valorizada a nível internacional também teve influência no processo de tomada de decisão.

A PALPA-P “avalia fina e diferenciadamente quatro aspetos principais da linguagem: processamento fonológico, leitura e escrita, compreensão de frases e semântica de palavras e imagens” (Kay, Lesser & Coltheart (1992); versão portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007, p. 7). Este instrumento reúne 60 provas psicolinguísticas que avaliam, por exemplo, a nomeação de imagens, a discriminação auditiva, a repetição e a compreensão de palavras e de frases, a amplitude de memória, o conhecimento das letras/grafemas, a consciência fonológica, a leitura em voz alta e a escrita por ditado. Em termos do processamento, esta prova inclui tarefas de discriminação de pares mínimos, de decisão lexical, de repetição e extensão silábica, de julgamento de rimas, bem como de segmentação de sons iniciais e finais.

Estas provas podem ser usadas para a avaliação de crianças a partir dos 5 anos e também de adultos. Para cada prova são fornecidos dados de estatística descritiva de crianças e/ou adultos neurologicamente saudáveis com diferentes graus de escolaridade, nomeadamente de crianças com 5, 7 e 9 anos (pré escolar, 2º e 4º anos, respetivamente). Porém, no presente estudo esses mesmos dados não vão ser levados em linha de conta, visto que, com o objetivo de comparação de resultados formaram-se dois grupos, o grupo de PLNM, o experimental, e o grupo de PLM, o de contraste.

A primeira prova utilizada: *Prova de decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência.*

A prova de decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência pretende avaliar os “efeitos de imaginabilidade e de frequência (e sua interação) no processo de decidir se uma sequência de sons forma ou não, uma palavra – decisão lexical” (Kay, Lesser & Coltheart (1992); versão portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007, p. 49).

A prova é composta por 160 estímulos, 50% dos quais representam pseudopalavras, entendidos pelos autores como falsos alarmes, que são derivadas das 80 palavras presentes na tarefa, em que se introduziram “alterações em um ou mais fonemas, respeitando as regularidades fonotáticas” (Kay, Lesser & Coltheart (1992); versão



portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007, p. 49). As palavras na tarefa podem ser agrupadas em quatro categorias distintas: 1) palavras com alta imaginabilidade e de alta frequência (AIAF) (Ex: “batata”, “árvore”, “orelha”); 2) palavras de alta imaginabilidade e de baixa frequência (AIBF) (Ex: “âncora”, “apito”, “funil”); 3) palavras de baixa imaginabilidade e de alta frequência (BIAF) (Ex: “aumento”, “tempo”, “ideia”); 4) palavras de baixa imaginabilidade e de baixa frequência (BIBF) (Ex: “sátira”, “cisão”, “alibi”). O conceito de imaginabilidade está relacionado com a representação semântica das palavras e na facilidade com que cada indivíduo pode criar uma imagem do conceito apresentado pela palavra. A frequência das palavras é estimada com base no número de vezes que uma palavra particular é encontrada numa amostra representativa de fala ou em texto. Contudo, na descrição da prova não se encontra referido o modo como os autores fizeram a seleção das palavras.

Foi, então, pedida à criança uma decisão binária – sim ou não – acerca da existência, ou não, das palavras enunciadas pelo examinador na língua portuguesa. Assim, as respostas corretas foram cotadas com um valor e as respostas erradas foram cotadas com zero valores. A pontuação máxima na prova é de 160 respostas corretas.

A segunda prova utilizada: *Prova de Julgamento de Rima*.

A prova de julgamento de rima avalia a capacidade de detetar se um par de palavras rima ou não.

A prova é constituída por 40 pares de palavras, em que metade rima e a outra metade não; 50% dos pares que rimam têm o mesmo “final ortográfico”¹⁴, ou seja, a ortografia da rima da palavra é idêntica em ambas as palavras (ex.: *cedo* - *dedo*) e, neste caso, uma decisão correta pode basear-se nessa semelhança, por isso, metade dos pares que não rimam também tem o mesmo “final ortográfico” (ex.: *medo* - *credo*), pois, neste caso, a semelhança visual poderia levar a uma resposta errada (Kay, Lesser & Coltheart (1992); versão portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007). Os restantes 50% dos pares que rimam têm “finais ortográficos” diferentes, ou seja, a ortografia da rima da palavra é diferente nas duas palavras que rimam (ex.: *nicho* - *lixo*). Desta forma, uma decisão correta tem de se basear nos sons e não no aspeto visual. Assim, metade dos pares de palavras que não rimam tem um final ortográfico diferente, contudo, idêntico ao final

¹⁴ Tal como é referido pelos autores (cf. Kay, Lesser & Coltheart (1992); versão portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007)



ortográfico dos pares de palavras que rimam (ex.: *bicho* – *fixo*). Concluindo, foram criadas quatro categorias de pares de palavras: 1) rima ortográfica igual (ROI); 2) rima ortográfica diferente (ROD); 3) controlo ortográfico igual (COI); 4) controlo ortográfico diferente (COD).

Às respostas corretas foi atribuída a cotação de um valor e às respostas erradas zero valores. A pontuação máxima na prova é de 40 respostas corretas.

Procedimentos

Todo o processo conducente à presente investigação foi iniciado pelo pedido de autorização para a realização do estudo dirigido ao Ministério da Educação. Após a resposta afirmativa por parte dessa entidade (Anexo I), procedeu-se ao envio de cartas à direção dos agrupamentos de escolas selecionados aleatoriamente, com recurso a uma tabela de números aleatórios a partir da lista dos agrupamentos de escolas públicas do concelho de Lisboa. Nesta carta eram descritos os objetivos do estudo, pedindo-se autorização das instituições para a realização da investigação nas suas escolas (Apêndice I).

Após estas autorizações, os professores dos estabelecimentos escolares foram informados dos objetivos do estudo, bem como dos critérios de seleção dos participantes, de forma a realizarem uma pré-seleção das crianças a integrar o estudo.

Aos encarregados de educação dos alunos selecionados foram entregues dois questionários de caracterização sociolinguística, um para ser preenchido pelo próprio aluno (Apêndice II) e o outro pelo respetivo Encarregado de Educação (Apêndice III). Juntamente com estes questionários enviou-se uma carta de consentimento informado, que explicava os procedimentos relativos a este projeto, para que, desta forma, o Encarregado de Educação autorizasse o educando a participar na recolha de dados, através do preenchimento do consentimento informado, a ser destacado, no final da folha (Apêndice IV).

Os alunos do grupo de contraste foram recrutados mediante os mesmos procedimentos, mas só após seleção prévia inicial – um aluno de PLM foi emparelhado por género e ano de escolaridade com cada aluno PLNM, sempre que possível da mesma turma.

Após a receção dos documentos e a confirmação da adequação de todos os procedimentos foi definido, com os professores, um horário que não prejudicasse as



atividades letivas para recolha dos dados. As recolhas foram efetuadas pelas três investigadoras envolvidas no estudo, de forma independente. A avaliação foi realizada nas escolas, individualmente e numa sala isolada. A aplicação das provas teve uma duração média de cerca de 45 minutos. A ordem de aplicação das provas foi a seguinte: prova de “Decisão Lexical Auditiva, Imaginabilidade e Frequência”, prova de “Julgamento de Rimas” prova de “Associação Semântica de Palavras”, prova de Compreensão Oral de verbos e adjetivos e tarefa de produção escrita da descrição da imagem de Goodglass”. A ordem de apresentação das provas ocorreu da mesma forma com todas as crianças.

A cotação das respostas foi realizada com base nos acertos ao estímulo fornecido, ou seja, como já foi referido, as provas da PALPA-P (Kay, Lesser & Coltheart (1992); versão portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007) utilizadas, têm como meio de resposta uma decisão binária – sim ou não. No caso da prova de “decisão lexical, imaginabilidade e frequência” as crianças decidiram se “sim” a palavra existe no Português Europeu ou se “não” a palavra não existe, também, no caso da prova de “julgamento de rimas”, as crianças decidiram se “sim” os pares de palavras rimam ou “não” os pares de palavras não rimam.

As provas foram analisadas de acordo com o número de acertos que cada criança teve no total de cada uma das provas, assim como, nas categorias de palavras e de pares de palavras.

Para a análise das respostas, foram consideradas as respostas certas e erradas.

Tratamento Estatístico dos dados

As variáveis foram analisadas usando estatística descritiva e inferencial com recurso do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 20.0 para Windows) (IBM Corp., 2010).

A análise dos dados iniciou-se com recurso a técnicas de estatística descritiva, o que permitiu caracterizar a amostra, através do cálculo de frequências, médias, desvios-padrão, máximos e mínimos relativamente às variáveis em estudo, tais como, género, idade, escolaridade das crianças, língua materna das crianças, país de origem das crianças, tempo de exposição à língua portuguesa, agregado familiar, escolaridade dos pais, entre outras.



Para se proceder ao cumprimento dos objetivos estabelecidos recorreu-se a técnicas de estatística indutiva.

No objetivo 1 pretende-se verificar se existem diferenças na consciência fonológica entre os dois grupos (PLNM e PLM). Em primeiro lugar, constatou-se que se trata de duas amostras independentes, cuja, escala de medida da variável dependente (número de respostas certas) é métrica, encontra-se assim preenchido o primeiro requisito para o uso de técnicas paramétricas. Nas provas em que se verificou a distribuição normal dos resultados através do teste *Kolmogorov-Smirnov* ($p>0,05$), assim como, a homogeneidade de variâncias, através do teste de *Levéne* ($p>0,05$), recorreu-se ao teste paramétrico *t-student* para verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas, entre os dois grupos (ex. Bryman & Cramer, 2011; Pestana & Gageiro, 2008). Caso um dos requisitos descritos não se tenha verificado foi aplicado o teste não paramétrico *Mann-Whitney* para investigar se existiam diferenças significativas, entre os dois grupos (ex. Bryman & Cramer, 2011; Pestana & Gageiro, 2008).

Nos objetivos 2, 3 e 4, realizaram-se os mesmos procedimentos para se aferir o uso ou não de testes paramétricos por forma a analisar se as diferenças apuradas são ou não significativas. Note-se que, em ambos os objetivos, existem mais de 3 amostras independentes, cuja, escala de medida da variável dependente (número de respostas certas) é métrica.

Por forma a verificar se existe relação significativa, entre os resultados obtidos e as variáveis estudadas foram usadas técnicas não paramétricas de correlações – teste de *Spearman* para testar se existia uma relação significativa entre as variáveis e qual a sua força (ex. Bryman & Cramer, 2011; Pestana & Gageiro, 2008)



7. RESULTADOS

Os resultados obtidos encontram-se apresentados de acordo com os objetivos estabelecidos (cf. Capítulo 5).

Comparação entre os resultados de alunos PLNM e PLM

Tal como se pode verificar pela leitura do quadro 5, o teste *t-Student* para amostras independentes revelou uma diferença extremamente significativa entre os dois grupos nos resultados da prova "Decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência" o grupo de PLNM revela um resultado significativamente mais baixo comparativamente com o grupo de PLM.

Quadro 5 – Comparação dos resultados da prova decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência nos dois grupos (pontuação máxima: 160)

		PLNM (n=19)	PLM (n=19)	<i>t de Student</i>
Decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência	Mínimo	90	114	t(50) = 4,294 p = 0,000
	Máximo	143	150	
	Média ± DP	122,04 ± 11,972	134,77±9,232	

Na prova de julgamento de rima em palavras, o teste *Mann-Whitney* para amostras independentes, usado por não existir distribuição normal dos resultados, revelou que o grupo de PLNM também apresenta um resultado significativamente mais baixo do que o grupo de PLM (Quadro 6).

Quadro 6 – Comparação dos resultados da prova Julgamento de rima em palavras nos dois grupos (pontuação máxima: 40)

		PLNM (n=19)	PLM (n=19)	<i>Mann-Whitney</i>
Julgamento de rima em palavras	Mínimo	20	19	U = 196 p = 0,009
	Máximo	38	39	
	Média ± DP	27,50 ± 5,894	31,73 ± 4,486	

De seguida, são apresentados os resultados obtidos em cada uma das categorias de palavras e pares de palavras de cada uma das provas. O Quadro 7 mostra que em todas



as tarefas, os alunos de PLM apresentam uma média de acertos superior à dos alunos de PLNM, embora nem sempre a diferença seja significativa, ou seja, apesar de se verificar que os resultados de ambos os grupos são diferentes em todas as categorias das duas provas, nem sempre essas diferenças são significativas.

O teste não paramétrico de *Mann-Whitney* revela que o grupo de PLM apresenta uma média de acertos significativamente superior à do grupo de PLNM nas categorias de palavras AIAF, AIBF, BFAF e BFBF, assim como, nas categoria de pares de palavras COD e COI. Contudo, na categoria de pseudopalavras na prova de decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência, tal como, nas categorias de pares de palavras ROI e ROD as diferenças encontradas entre os dois grupos não se revelaram significativas ($p \geq 0,05$) (cf. Quadro 7, em baixo).

Quadro 7 – Comparação dos aspetos específicos das duas provas entre os dois grupos

		PLNM (n=19)	PLM (n=19)	Mann-Whitney
Decisão lexical auditiva				
Palavras de alta imaginabilidade e alta frequência - AIAF (número de acertos possíveis: 20)	Mínimo	13	14	U = 192,5 p = 0,002
	Máximo	19	19	
	Média ± DP	17,92 ± 1,440	18,69 ± 1,011	
Palavras de alta imaginabilidade e baixa frequência - AIBF (número de acertos possíveis: 20)	Mínimo	1	9	U = 111,5 p = 0,000
	Máximo	17	18	
	Média ± DP	8,85 ± 3,770	13,65 ± 2,770	
Palavras de baixa imaginabilidade e alta frequência - BIAF (número de acertos possíveis: 20)	Mínimo	15	13	U = 190 p = 0,005
	Máximo	20	20	
	Média ± DP	17,96 ± 1,755	19,15 ± 1,405	
Palavras de baixa imaginabilidade e baixa frequência - BIBF (número de acertos possíveis: 20)	Mínimo	2	3	U = 196,5 p = 0,009
	Máximo	18	17	
	Média ± DP	6,60 ± 3,962	8,85 ± 3,437	
Falsos alarmes na decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência (número de acertos possíveis: 80)	Mínimo	44	47	U = 250,5 p = 0,107
	Máximo	80	80	
	Média ± DP	70,81 ± 9,423	74,38 ± 6,894	
Julgamento de rima em palavras				
Rima com ortografia igual - ROI (número de acertos possíveis: 10)	Mínimo	5	6	U = 262,5 p = 0,143
	Máximo	10	10	
	Média ± DP	8,46 ± 1,606	9,15 ± 1,084	
Rima com ortografia diferente - ROD (número de acertos possíveis: 10)	Mínimo	4	3	U = 324,5 p = 0,798
	Máximo	10	10	
	Média ± DP	8,42 ± 1,748	8,54 ± 1,772	
Controlo com ortografia igual - COI (número de acertos possíveis: 10)	Mínimo	0	1	U = 218,5 p = 0,026
	Máximo	10	10	
	Média ± DP	5,42 ± 3,139	7,23 ± 2,535	
Controlo com ortografia diferente - COD (número de acertos possíveis: 10)	Mínimo	1	2	U = 184 p = 0,004
	Máximo	9	9	
	Média ± DP	5,19 ± 2,117	6,81 ± 1,721	



Relação entre número de anos de exposição à língua portuguesa e o desempenho das crianças

Com base na informação apresentada no quadro 8, é possível constatar que não existe correlação significativa entre os resultados nas duas provas de competência fonológica e o número de anos de exposição à língua portuguesa, avaliada através de teste não paramétrico Rho de Spearman.

Quadro 8: Correlação entre o tempo de exposição à língua portuguesa e os resultados das crianças do grupo PLNM (n=19)

Número de meses de exposição à língua portuguesa	
Decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência	Rho= 0,215 p= 0,252
Julgamento de rima em palavra	Rho= 0,080 p= 0,698

Relação entre número de anos de frequência de escolaridade em Portugal e desempenho das crianças

Não existe relação entre o número de anos de frequência da escolaridade portuguesa e os resultados das crianças nas duas provas (Quadro 9), como observado através do teste não paramétrico Rho de Spearman.

Quadro 9: Correlação entre o número de anos de frequência de escolaridade portuguesa e os resultados das crianças do grupo PLNM (n=19)

PLNM (n=20)		
Número de anos de frequência de escolaridade portuguesa	Decisão lexical auditiva	Rho= - 0,058 p= 0,780
	Julgamento de rima em palavra	Rho= 0,364 p= 0,068



Relação entre escolaridade dos pais e desempenho das crianças

Não existe relação entre a escolaridade dos pais e os resultados das crianças nas duas provas (Quadro 10), como observado através do teste de correlação não paramétrico Rho de Spearman.

Quadro 10: Correlação entre o número de anos de escolaridade dos pais e os resultados das crianças nas provas, nos grupos de PLNM e PLM

		PLNM (n=15)	PLM (n=19)
Número de anos de escolaridade dos pais	Decisão lexical auditiva	Rho= 0,156 p= 0,330	Rho= 0,368 p= 0,64
	Julgamento de rima em palavra	Rho= 0,032 p= 0,894	Rho= - 0,233 p=0,252

Comparação dos resultados médios da PALPA-P e dos resultados verificados nos dois grupos

Como se pode verificar pela leitura do quadro 11 os resultados médios das crianças de PLM assemelham-se aos resultados obtidos pelas crianças aquando da validação da PALPA-P, embora, tendencialmente, sejam mais elevados.



Quadro 11 – Comparação dos resultados médios da PALPA-P e dos resultados verificados nos dois grupos nas provas de decisão lexical auditiva e de julgamento de rima em palavras

		PALPA-P (n=20)	PLM (n=19)
Decisão lexical auditiva			
Palavras de alta imaginabilidade e alta frequência - AIAF (<i>número de acertos possíveis: 20</i>)	Média ± DP	19,65 ± 0,59	18,69 ± 1,011
Palavras de alta imaginabilidade e baixa frequência - AIBF (<i>número de acertos possíveis: 20</i>)	Média ± DP	11,75 ± 4,48	13,65 ± 2,770
Palavras de baixa imaginabilidade e alta frequência - BIAF (<i>número de acertos possíveis: 20</i>)	Média ± DP	17,80 ± 2,73	19,15 ± 1,405
Palavras de baixa imaginabilidade e baixa frequência - BIBF (<i>número de acertos possíveis: 20</i>)	Média ± DP	7,50 ± 4,52	8,85 ± 3,437
Falsos alarmes na decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência (<i>número de acertos possíveis: 80</i>)	Média ± DP	63,30 ± 13,86	74,38 ± 6,894
Julgamento de rima em palavras			
Rima com ortografia igual - ROI (<i>número de acertos possíveis: 10</i>)	Média ± DP	9,10 ± 1,41	9,15 ± 1,084
Rima com ortografia diferente - ROD (<i>número de acertos possíveis: 10</i>)	Média ± DP	8,35 ± 0,93	8,54 ± 1,772
Controlo com ortografia igual - COI (<i>número de acertos possíveis: 10</i>)	Média ± DP	7,60 ± 2,81	7,23 ± 2,535
Controlo com ortografia diferente - COD (<i>número de acertos possíveis: 10</i>)	Média ± DP	7,50 ± 2,25	6,81 ± 1,721



8. DISCUSSÃO

Como já foi previamente exposto (cf. Capítulo 2), o bom nível de competência fonológica está diretamente relacionado com uma boa capacidade de aprendizagem da leitura e da escrita (Anthony & Francis, 2005; Castles & Coltheart, 2004; Castro & Gomes, 2000; Gottardo, *et al.*, 2001; Kang, 2012^{a,b}; Kim, 2009; Lima, 2009; Sim-Sim, 1998; Silvén & Rubinov, 2010; Spineli & Ferrand, 2009; Russak & Saiegh-Haddad, 2011;). Tendo em conta que se pretende enumerar as áreas linguísticas merecedoras de maior atenção durante este processo, esta área da linguagem não poderia deixar de ser envolvida na investigação. Desta forma, o presente estudo foi desenhado para investigar se crianças de PLM e PLNM exibem diferenças quanto ao nível de competência fonológica da LP.

Citando Matos (2004, p. 28), “não cabe, evidentemente, à instituição escolar resolver todos os problemas que envolvem os filhos de imigrantes, que são variados e complexos e passam também, em muitos casos, pelos planos social, histórico, cultural, familiar e afetivo; mas compete à escola promover a sua integração, particularmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa, instrumento indispensável não só do sucesso escolar, mas também da integração social”. Foi neste âmbito que surgiu o presente trabalho, sendo o principal objetivo do mesmo desmistificar algumas das dificuldades apresentadas por crianças, filhas de pais imigrantes, identificando as áreas linguísticas merecedoras de maior atenção no processo educacional de crianças cuja LM não é o português, de modo a prevenir o possível insucesso escolar. Pois, só com um conhecimento profundo de como, nestas crianças, se processa a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, neste caso da competência fonológica, e de como esta está implicada no processo de aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita, se poderá evoluir e, assim, incrementar as oportunidades necessárias de apoio a estas crianças.

A competência fonológica destas crianças foi avaliada, com recurso a aplicação de duas provas da PALPA-P (Kay, Lesser & Coltheart (1992); versão portuguesa Castro, Caló & Gomes, 2007), através de duas tarefas de competência fonológica que requerem algum grau de consciência intrassilábica (julgamento de rimas), e de processamento fonológico (decisão lexical auditiva), escolhidas em função do grau de discriminação. Desta forma, teria sido importante considerar algumas provas relacionadas com a consciência fonológica, assim como, com os diferentes níveis de consciência fonológica,



a saber, a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica. Apesar de estar provado que existe um crescente desenvolvimento destes níveis de consciência e, por isso, uma crescente dificuldade na realização destas tarefas (ver capítulo 3), seria interessante perceber como se processa em casos de alunos de PLNM.

Para dar resposta à questão se *haverá diferenças no domínio da competência fonológica da língua portuguesa entre alunos de Português Língua Não-Materna (PLNM), filhos de pais estrangeiros, que frequentam o ensino regular e os seus pares de Português Língua Materna (PLM)* estabeleceu-se o objetivo de *verificar se existem diferenças na competência fonológica da língua portuguesa entre os dois grupos (PLNM e PLM)*. Verificou-se que os alunos PLM obtêm, dum modo geral, melhores resultados, o que vai ao encontro dos constatados por Marinova-Todd, Zhao e Bernhardt (2010).

Verifica-se que os alunos de PLM demonstraram um melhor desempenho quer ao nível de decisão lexical quer ao nível do julgamento de rimas. Os resultados são contraditórios aos verificados nos estudos de Barac e Bialystok (2012), Kang (2012^b), Laurent e Martinot (2010), Marinova-Todd, Zhao e Bernhardt (2010), que descrevem que as crianças que adquirem uma segunda língua desenvolvem melhores capacidades linguísticas e de competência fonológica.

Tal como é referido nos documentos orientadores de PLNM do Ministério da Educação (2005, 2008) e em Mateus (2005-2008), as grandes dificuldades dos alunos de PLNM são linguísticas, curriculares e de integração. Desta forma, os resultados obtidos nesta investigação corroboram os dos referidos nos documentos de orientação supracitados. É possível observar que em todas as categorias testadas nas duas provas, os alunos de PLNM obtêm piores resultados, revelando, assim, uma pior competência fonológica.

Na prova de decisão lexical auditiva destaca-se o facto de que, tanto as crianças do grupo de PLNM como as do grupo de PLM identificaram, facilmente, as pseudopalavras apresentadas na prova, demonstrando, por isso, um conhecimento bastante efetivo daquilo que consideram uma palavra admitida na LP.

As categorias que abrangem palavras de alta frequência, independentemente da sua imaginabilidade, são aquelas em que as crianças de ambos os grupos obtiveram melhores resultados. Este efeito é mais evidente no grupo de crianças de PLNM. Convém, aqui, destacar que este efeito de frequência de palavra é muito importante, pois revela que as crianças de PLNM conseguem reconhecer as palavras que ocorrem com uma maior



frequência no seu dia-a-dia, independentemente de terem uma representação favorável ou desfavorável (alta ou baixa imaginabilidade). Isto é, no processo de aprendizagem, quanto maior a frequência das palavras maior a probabilidade de estas serem aprendidas pelas crianças de PLNM.

Observa-se, também, que quanto mais baixas a frequência e a imaginabilidade das palavras mais difícil o seu reconhecimento, quer por parte dos alunos de PLNM quer por parte dos alunos de PLM.

Já o efeito de imaginabilidade das palavras não se revela tão evidente em qualquer um dos grupos, o que indica que as decisões não foram tomadas em função do significado das palavras mas sim da noção de que a sequência de sons apresentada representa uma palavra aceite na LP.

Na prova de julgamento de rimas, houve, em ambos os grupos, uma maior facilidade em identificar uma par de palavras como sendo uma rima do que o contrário, independentemente da ortografia, assinalando, por isso, pares de palavras que não rimam como sendo rimas. Sendo que, a categoria de “controlo com ortografia diferente” apresenta menor número de acertos por parte de ambos os grupos. Constata-se, por isso, que as crianças mais facilmente identificaram um par de palavras que rima do que um par de palavras que não rima, e demonstraram mais dificuldade quando os pares de palavras que não rimam (controlos) terminavam com ortografia diferente (ex. presa – reza).

Contudo, verifica-se que o fator ortografia igual / ortografia diferente parece ter um efeito preponderante no julgamento de rimas em pares de palavras apenas no grupo de alunos de PLM. O que pode indicar que as crianças de PLM se tenham baseado na representação mental que têm da ortografia das palavras e não no seu conhecimento fonológico. Tal efeito não se verifica no resultado na prova dos alunos de PLNM, parecendo, por isso, que as decisões são feitas com base no som das palavras.

Com o intuito de dar resposta à segunda questão levantada no decorrer da investigação se *no grupo de alunos de PLNM haverá diferença na competência fonológica da língua portuguesa estudada em função do respetivo contexto sociolinguístico* estabeleceram-se três objetivos, a saber: (1) *verificar se há relação significativa entre a competência fonológica dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal*; (2) *Verificar se há relação significativa entre a competência fonológica dos alunos de PLNM e o número de anos de frequência de escolaridade em*



Portugal; (3) *Verificar nos dois grupos se a escolaridade dos pais se correlaciona com o desempenho das crianças.*

Observou-se, então, que, contrariamente ao esperado, os aspetos da competência fonológica estudados dos alunos PLNM não estão, significativamente, relacionados com o número de anos de exposição à LNM, nem com o número de anos de frequência de escolaridade em Portugal, nem sequer se relacionam, significativamente, com o grau de escolaridade dos pais.

No estudo desenvolvido por Laurent e Martinot (2010), percebeu-se que existe uma vantagem bilingue em tarefas de competência fonológica quando as crianças estão expostas à sua LNM por um período superior a cinco anos. Também a investigação de Adesope, *et al.* (2010) evidenciou que a idade de aquisição da L2 tem um papel preponderante no desenvolvimento de uma boa competência fonológica, sendo que, quanto mais cedo as crianças estiverem expostas à L2 melhor revela ser a competência fonológica destas crianças.

Contudo, Luk e Bialystok (2013) concluíram que a exposição e o uso diário de dois sistemas linguísticos estão associados a uma menor proficiência da LNM. Também Bedore, *et al.* (2012), deduziram que, no caso de crianças que adquirem uma LNM, o facto de o conhecimento linguístico estar distribuído por ambos os sistemas linguísticos resulta num menor conhecimento linguístico de cada um desses sistemas, quando comparadas com os seus pares de cada um desses sistemas. Também, no presente estudo se verificou que, o número de anos de exposição à LP não parece trazer alguma vantagem, a nível da competência fonológica em português, para as crianças de PLNM.

Diferentes autores (Hammer, Jia & Uchikoshi, 2011; Luk & Bialystok, 2013; Mateus, 2005-2008) referem a importância de traçar um perfil sociolinguístico das crianças que são expostas a uma L2. Com esse objetivo em mente, foi elaborada uma ficha de caracterização sociolinguística que, posteriormente, foi preenchida quer pelas crianças quer pelos respetivos encarregados de educação. Porém, após a análise do seu preenchimento é perceptível a complexidade da mesma, pois verifica-se muita dificuldade no preenchimento quer por parte de algumas crianças quer, principalmente, por parte dos encarregados de educação. Possivelmente, em muitos casos, os encarregados de educação são iletrados na LP, pelo que ou não responderam a algumas das questões ou terão respondido de forma incorreta (referindo-se a si mesmo, por exemplo). Teria sido fundamental que o levantamento do perfil sociolinguístico tivesse sido realizado através



de uma entrevista presencial com os encarregados de educação da criança, assim como, com as crianças. Notou-se, também, que, no caso de alunos de PLM não teria sido necessário o preenchimento do mesmo questionário, pelo que, deveria ter sido elaborado um mais simples com as questões mais relevantes.

Apesar de não se ter avaliado a proficiência dos alunos de PLNM, consta, na ficha de caracterização sociolinguística utilizada na presente investigação, uma pequena autoavaliação acerca do uso da LP e do desempenho a nível comunicacional, compreensivo e de leitura e escrita. Acredita-se que, pelo facto de se sentirem avaliados, alunos de PLNM tenham sido induzidos a responderem de forma pouco assertiva. Dado isso, a grande maioria terá afirmado que fala bem em Português e que a maioria das pessoas os compreende, não sente dificuldades e que gosta de comunicar em Português. Desta forma, não foi possível tirar ilações significativas acerca da forma como estas crianças se sentem e comunicam na LP.

Como já foi mencionado, não foi avaliada a proficiência dos alunos de PLNM, quer na sua LM quer na LP. Porém, esta avaliação é apontada como essencial por vários investigadores (Mateus, 2005-2008; Kim, 2009; Kang, 2012^a; Luk & Bialystok, 2013). Similarmente, Luk e Bialystok (2013) referem que, para se ter um conhecimento concreto do nível de proficiência das crianças em ambas as línguas, deve-se adicionar à autoavaliação das próprias crianças testes objetivos de avaliação da proficiência. Apesar de não ser objetivo do presente trabalho analisar a proficiência em ambas as línguas, torna-se pertinente, em estudos futuros, realizar esta análise, para que os resultados possam ser melhor interpretados e, conseqüentemente, generalizáveis.

A presente investigação apenas analisou alguns aspetos da competência fonológica dos alunos na LP, por ser a sua LNM e por ser a língua em que estão a ser instruídas. Considera-se que, no futuro, e à luz do que já foi realizado no projeto de Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (2005-2008), a avaliação das competências fonológicas nas suas LM trará novos *insights* acerca do desenvolvimento fonológico destas crianças. Tal como é demonstrado por Kim (2009) e Kang (2012^a), a consciência fonológica na L1 tem um papel importante na aquisição de leitura e escrita na LNM, mesmo que as LM e LNM difiram quanto às estruturas fonológicas e ortográficas. Gottardo, *et al.* (2001) concluíram que o processamento fonológico da L1 está relacionado com o processamento fonológico da L2, pelo que, um bom nível de processamento fonológico na L1 pode influenciar a aquisição da leitura e da escrita de um sistema alfabético, independentemente do sistema ortográfico da L1. Kim (2009).



Refere, ainda, que a relação entre o desenvolvimento fonológico de LM e de LNM parece ser bidirecional, em que, num estágio inicial as estruturas fonológicas são influenciadas pela L1 e, com a crescente proficiência na L2, as suas características fonológicas terão um efeito no desenvolvimento fonológico da L1. Desta forma, seria, então, interessante desenvolver um estudo longitudinal em que se avaliariam as competências fonológicas em ambas as línguas das crianças de PLNM e, após um determinado período de tempo, com ou sem treino de competências fonológicas na LNM, avaliar as mesmas competências.

Em investigações futuras, tal como é proposto por Hammer, Jia e Uchikoshi (2011), a avaliação das competências linguísticas das crianças deverá ter em conta o estatuto socioeconómico em que se desenvolvem. São vários os investigadores que referem que meios socioeconómicos mais elevados são benéficos para a aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças de LNM. Por exemplo, Kilgore (2010) e Bohman, *et al.* (2012) afirmam que o efeito do estatuto socioeconómico na aquisição e desenvolvimento de uma L2 é idêntico ao seu papel na aquisição e desenvolvimento da LM.

O grupo de PLNM investigado apresenta um perfil muito heterogéneo, nomeadamente, quanto à diversidade de línguas materna, aos anos de exposição da LP, à idade das crianças envolvidas, ao nível de proficiência das suas línguas. Julga-se que tamanha heterogeneidade terá influenciado a dispersão dos resultados e, conseqüentemente, a generalização dos mesmos à população. Importa, assim, reforçar que o desenvolvimento cognitivo e linguístico, o meio socioeconómico, o contexto de exposição linguística (familiar, educacional, urbano/rural), a proficiência linguística em cada uma das línguas, o uso e o tempo de exposição a ambas as línguas, a escolarização, entre outros, são fatores que importa ter em consideração quando se estuda a relação existente entre o bilinguismo e o desempenho em tarefas de cariz linguístico. Futuramente, há que ter estes fatores em linha de conta ao desenvolver investigações nesta área.

Do ponto de vista da terapia da fala, o trabalho a ser realizado com estas crianças, passa por treino de consciência fonológica, adequação ao nível lexical/semântico e desenvolvimento das componentes morfossintáticas da LP, visto que, as crianças de PLNM beneficiariam de apoio ao nível do desenvolvimento das competências fonológicas.



9. CONCLUSÕES

Na presente investigação foi avaliada competência fonológica, recorrendo a tarefas de decisão lexical e auditiva e de julgamento de rimas da PALPA-P, a alunos de PLNM que frequentam há, pelo menos, 2 anos o ensino regular português, e a seus pares monolíngues. Através dos resultados nessas provas, pode-se concluir que:

1. De um modo geral as crianças alunas de PLM evidenciam melhores níveis de competência fonológica, comparativamente com os alunos de PLNM;
2. A competência fonológica das crianças que participaram no estudo não parece estar relacionada com o número de anos que as crianças têm de exposição à LNM (neste caso a LP), nem com o número de anos de escolaridade em Portugal;
3. A competência fonológica das crianças de PLNM não mostra influência da escolaridade dos pais;

As descobertas no presente estudo contribuem para um crescente conhecimento acerca da realidade linguística dos alunos de PLNM, nomeadamente, quanto à sua competência fonológica. Estes resultados refinam o nosso conhecimento acerca de como a experiência, no geral, e a aquisição de uma L2, moldam o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Apesar das limitações atrás apontadas, considera-se que os objetivos estabelecidos neste estudo foram atingidos e espera-se que com os resultados obtidos mais estudos que envolvam estas crianças possam surgir e que outras investigações com crianças de PLNM utilizem estes resultados como forma de comparação.

As comparações realizadas no presente estudo são uma mais-valia, pois permite perceber que a competência fonológica de alunos de PLNM encontra-se comprometida, em relação aos seus pares monolíngues. O que traz repercussões quanto à aquisição/aprendizagem da leitura e escrita. Desta forma, com o intuito de evitar o insucesso escolar das crianças de PLNM, torna-se imprescindível que, ao longo do período escolar, beneficiem de maior apoio, no que concerne ao desenvolvimento – evolução – de competências linguísticas.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research, 80*(2), 207-245.
- Almeida, P. N. (2005). *Sorriso da Linguagem: Brincadeiras e jogos para o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Edições Loyola.
- Andrade, A., & Viana, M. C. (2006). Fonética. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. A. Gouveia, *Introdução à linguística geral e portuguesa* (2ª ed., pp. 115-167). Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: Análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Comissão Editorial.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 255-259.
- Arim, E. (2005-2008). Análise dos desvios ortográficos. In M. M. Mateus, D. Pereira, & G. Fischer, *Diversidade linguística na escola portuguesa: Projeto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional* (pp. 177-198). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child Development, 83*(2), 413-422.
- Barbeiro, L. F. (2005-2008). Ortografia. In M. M. Mateus, D. Pereira, & G. Fischer, *Diversidade linguística na escola portuguesa: Projeto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional* (pp. 163-176). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Summers, C. L., Boerger, K. M., Resendiz, M. D., Greene, K., . . . Gillam, R. B. (2012). The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition, 15*(3), 616-629.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition* . New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*, 461-468.



- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: Benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235.
- Bialystok, E., & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67-73.
- Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531.
- Bizarro, R., Moreira, M. A., & Flores, C. (2013). *Português língua não materna: Investigação e ensino*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas. lda.
- Bruner, J. (2007). *Como as crianças aprendem a falar*. (J. Chaves, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget: Divisão Editorial.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with IBM SPSS17, 18 & 19: A guide for social scientists*. East Sussex: Routledge.
- Caels, F., & Mendes, M. (2005-2008). Diversidade linguística na escola - Uma problemática global. In M. Mateus, D. Pereira, & G. Fisher, *Diversidade linguística na escola portuguesa: Projeto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional*. (pp. 271-293). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, J. B. (2013). Didática do português língua não materna - língua segunda/língua estrangeira: Entre a generalização e a especificação. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores, *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 146-154). Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, lda.
- Castelo, A. (2012). *Competência metafonológica e sistema não consonântico no português europeu: descrição, implicações e aplicações para o ensino português como língua materna*. Tese de Doutoramento em Linguística, especialidade Linguística Educacional: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Castro-Caldas, A. (2000). *A herança de Franz Joseph Gall: O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGraw-Hill.



- Chen, X., Anderson, R. C., Li, W., Hao, M., Wu, X., & Shu, H. (2004). Phonological awareness of bilingual and monolingual chinese children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 142-151.
- Costa, M. A. (2005-2008). Compreensão e produção da linguagem verbal. In M. M. Mateus, D. Pereira, & G. Fischer, *Diversidade linguística na escola portuguesa: Projeto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional* (pp. 265-270). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2000). *Nova gramática do português contemporâneo* (16ª ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Davison, M. D., Hammer, C., & Lawrence, F. R. (2011). Associations between preschool language and first grade reading outcomes in bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 44(4), 444-458.
- Educação, M. d., & Curricular, D.-G. d. (Julho de 2005). *Programa para integração dos alunos que não têm o Português como língua materna*. Obtido de Ministério da Educação e da Ciência - Direção Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=64&ppid=2>
- Engel de Abreu, P. M. (2011). Working memory in multilingual children: Is there a bilingual effect? *Memory*, 19(5), 529-337.
- Faria, I. H. (2003). Contacto, variação e mudança linguística. In M. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, . . . A. Villalva, *Gramática da língua portuguesa* (6ª ed., pp. 33-37). Lisboa: Editorial Caminho.
- Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., & Gouveia, C. M. (2006). *Introdução à linguística: Geral e portuguesa* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, M. B., Carrilho, E., Lobo, M., Saramago, J., & Cruz, L. S. (2006). Variação linguística: perspectiva dialectológica. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. M. Gouveia, *Introdução à linguística: Geral e Portuguesa* (2ª ed., pp. 479-502). Lisboa: Editorial Caminho.
- Flores, C. (2013). Português língua não materna: Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores, *Português língua não materna: Investigação e ensino*. (pp. 36-46). Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, lda.



- Franco, M. G., Reis, M. J., & Gil, T. S. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar - Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, M. J., & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goldsworthy, C. L. (1996). *Developmental reading disabilities: A language based treatment approach*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Gottardo, A., Siegel, L. S., Yan, B., & Wade-Woodley, L. (2001). Factors related to english reading performance in children with chinese as a first language: More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 530-542.
- Hammer, C. S., Jia, G., & Uchikoshi, Y. (2011). Language and literacy development of dual language learners growing up in the United States: A call for research. *Child Development Perspectives*, 5(1), 4-9.
- Kang, J. Y. (2012). Bilingual PA and its influence on biliteracy for Korean English as a foreign language learners. *Reading and Writing*, 25, 1307-1326.
- Kang, J. Y. (2012). Do bilingual children possess better phonological awareness? Investigation of Korean monolingual and Korean-English bilingual children. *Reading and Writing*, 25, 411-431.
- Kay, J., Lesser, R., & Coltheart, M. (1992). *Provas de avaliação da linguagem e da afasia em português* (1ª ed.). (S. L. Castro, S. Caló, & I. Gomes, Trans.) Lisboa: Cegoc - Tea.
- Kilgore, N. (2010). Vocabulary acquisition in bilingual children: Are they more delayed in English than their monolingual peers? Does this depend on input of language? *The Plymouth Student Scientist*, 4(1), 206-239.
- Kim, Y. S. (2009). Crosslinguistic influence on phonological awareness for Korean-English bilingual children. *Reading and Writing*, 22, 843-861.
- Koenig, M. A., & Woodward, A. L. (2012). Toddlers learn words in a foreign language: The role of native vocabulary knowledge. *Journal of Child Language*, 39(2), 322-337.



- Kulh, P., & Rivera-Gaxiola, M. (2008). Neural substrates of language acquisition. *The Annual Review of Neuroscience*, 31, 511-534.
- Laurent, A., & Martinot, C. (2010). Bilingualism and phonological awareness: The case of bilingual (French-Occitan) children. *Reading and Writing*, 23, 435-452.
- Leiria, I., Martins, A., Cordas, J., Mouta, M., & Henriques, R. (2008). *Orientações programáticas de Português língua não materna (PLNM): Ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Luk, G., & Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 605-621.
- Marinova-Todd, S. H., Zhao, J., & Bernhardt, M. (2010). Phonological awareness skills in the two languages of Mandarin-English children. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 24(4-5), 387-400.
- Mateus, M. H. (2003). Fonologia. In M. H. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, . . . A. Villalva, *Gramática da língua portuguesa* (6ª ed., pp. 989-1033). Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Mateus, M. H. (2006). Fonologia. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. A. Gouveia, *Introdução à linguística geral e portuguesa* (2ª ed., pp. 171-211). Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Mateus, M. H. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.
- Mateus, M. M. (2005-2008). O ensino do Português como língua não materna: Algumas recomendações. In M. M. Mateus, D. Pereira, & G. Fischer, *Diversidade linguística na escola portuguesa: Projeto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional* (pp. 329-339). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus, M. M., & Villalva, A. (2006). *O essencial sobre linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mateus, M. M., Frota, S., & Vigário, M. (2003). Prosódia. In M. M. Mateus, A. B. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, . . . A. Villalva, *Gramática da língua portuguesa*. (6ª ed., pp. 1035-1076). Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Mateus, M. M., Pereira, D., & Fischer, G. (2005-2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa: Projeto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



- Ministério da Educação e Ciência, & Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Dicionário Terminológico [em linha]*. Obtido em 20 de Fevereiro de 2014, de Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (DGIDC) Web Site: <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>
- Mutter, V. (2004). Antevendo as dificuldades de leitura e ortografia das crianças. In M. Snowling, & J. Stackhouse, *Dislexia, fala e linguagem: Um manual do profissional*. (pp. 43-56). São Paulo: Artmed Editora.
- Peña-Casanova, J. (2001). *Manual de logopedia* (3ª ed.). Barcelona: Elsevier Mason España.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementariedade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: PsicoSoma.
- Russak, S., & Saiegh-Haddad, E. (2011). Phonological awareness in Hebrew (L1) and English (L2) in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 24, 427-442.
- Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness and reading in English-Arabic bilingual children. *Reading and Writing*, 21, 481-504.
- Santos, M. E., & Sua Kay, E. (2003). *Grelha de observação da linguagem - Nível escolar*. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Scarpino, S. E., Lawrence, F. R., Davison, M. D., & Hammer, C. S. (2011). Predicting bilingual Spanish-English children's phonological awareness abilities from their preschool English and Spanish oral language. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 77-93.
- Schuele, M. C., & Boudreau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the basics. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 39(1), 3-20.
- Sequeira, R. M. (2007). *Português Língua Segunda*. E-book: Universidade Aberta.
- Silvén, M., & Rubinov, E. (2010). Language and preliteracy skills in bilinguals and monolinguals at preschool age: Effects of exposure to richly inflected speech from birth. *Reading and Writing*, 23, 385-414.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço da Educação.



- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim, *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-ecolar e no 1º ciclo do ensino básico. Cadernos de formação de professores*. (Vol. 2, pp. 51-64). Lisboa: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. . Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Slater, A., & Bremner, G. (2005). *Uma introdução à psicologia desenvolvimental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Smiley, L. R., & Goldstein, P. A. (1998). *Language delays and disorders: From research to practice*. London: Singular Publishing Group, Inc.
- Snowling, M., & Stackhouse, J. (2004). *Dislexia, fala e linguagem: Um manual do profissional*. São Paulo: Artmed Editora.
- Vance, M. (2004). Avaliação da habilidade de processamento da fala nas crianças: Uma análise de tarefas. In M. Snowling, & J. Stockhouse, *Dislexia, fala e linguagem: Um manual do profissional*. (pp. 57-73). São Pao: Artmed Editora.





Apêndice I

Lisboa, 13/02/2013

Exmo.(a) Diretor(a),

Vimos solicitar a sua colaboração num projeto que estamos a realizar, no âmbito do Mestrado em Linguística Clínica da Universidade Católica Portuguesa, sobre as competências linguísticas de alunos de Português Língua Não-Materna que frequentam o ensino regular português, de forma a identificar as áreas linguísticas merecedoras de maior atenção no processo educacional destas crianças, de modo a prevenir o possível insucesso escolar. Pretendemos que tanto os alunos como os seus pais preencham um questionário de caracterização sociolinguístico e que, após recepção dos mesmo, os alunos respondam a algumas provas passadas pelas investigadoras deste projeto. Para o efeito, agradecemos desde já que autorize a participação dos seus alunos neste estudo.

Desde já manifestamos a nossa disponibilidade para responder a qualquer questão sobre esta investigação.

Contactaremos em breve no sentido de obtermos resposta ao nosso pedido.

Contactos:

Joana Ferreira	☎ 9 [REDACTED]	✉ [REDACTED]@ [REDACTED]
Joana Simões	☎ 9 [REDACTED]	✉ [REDACTED]@ [REDACTED]
Vera Canto	☎ 9 [REDACTED]	✉ [REDACTED]@ [REDACTED]

Gratas pela atenção dispensada.

Cordialmente,

Joana Ferreira

Joana Simões

Vera Canto

Responsáveis pela execução do projeto

NOTAS: Anexamos a este primeiro contacto, o *protocolo de investigação* no qual disponibilizamos todos os passos que constituem este projeto.



Apêndice II

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA¹ – PAIS

Esta ficha serve para complementar as respostas dadas pelo(a) seu(sua) filho(a) na ficha por ele(a) preenchida. Pedimos-lhe, por favor, que a preencha.

INFORMAÇÃO GERAL SOBRE O ALUNO

Nome _____ Idade ____ anos Sexo F M

Em que país nasceu (zona, ilha, etc.): _____

Local onde vive actualmente (bairro, zona): _____

Outros locais onde viveu (em Portugal): _____

Pessoas com quem vive: _____

Data de chegada a Portugal: _____

Idade com que entrou na escola que frequenta: _____

Outras escolas frequentadas (localização): _____

Viveu noutro(s) país(es)?

• Não

• Sim

Qual(is)? _____

Quanto tempo? _____

Em que língua estudava? _____

Em que nível de ensino estava? _____

Sabia ler e escrever? _____

Outras línguas que aprendeu: _____

INFORMAÇÃO RELATIVA AOS PAIS DO ALUNO

Língua(s) falada(s) pela mãe: _____

Língua(s) falada(s) pelo pai: _____

Profissão da mãe: _____

¹ Adaptado de: ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, M.H. Mira Mateus, D. Pereira & G. Fischer (Org.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Profissão do pai: _____

Em que país nasceu a mãe: _____

Em que país nasceu o pai: _____

Grau de instrução da mãe: _____

Grau de instrução do pai: _____

EXPERIÊNCIAS RELATIVAS ÀS LÍNGUAS FALADAS PELO ALUNO

Língua(s) falada(s) pelo aluno: _____

Língua(s) falada(s) com:

- O pai? _____
- Os irmãos? _____
- Os amigos fora da escola? _____
- A mãe? _____
- Outros familiares? _____
- Os amigos da escola? _____

Língua(s) em que:

- Lê: _____
- Vê televisão: _____

Tem livros em casa?

- Não
 - Sim
- Em que língua(s)? _____

Em que língua gosta mais de falar? _____

Gosta de aprender português? _____

- Não
- Sim

Sabe muito ou pouco português?

- Muito
- Pouco

Quando fala em português toda a gente o entende?

- Não
- Sim





Apêndice III

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA¹ – ALUNOS

Esta ficha serve para identificarmos a tua língua materna, a dos teus familiares e conhecermos o teu percurso escolar. Por isso, pedimos-te que a preenchas.

QUEM ÉS?

Nome _____ Idade ____ anos Sexo F M

Nacionalidade _____ País de origem _____

Região em que nasceste _____

Turma ____ Ano ____ Escola _____

Pessoas com quem vives _____

Número de irmãos _____

Idade dos irmãos:

- Idade ____
- Idade ____
- Idade ____
- Idade ____
- Idade ____
- Idade ____

A TUA FAMÍLIA

1. País de origem

- Do pai _____
- Da mãe _____

2. Língua(s) falada(s)

- Pelo pai _____
- Pela mãe _____

3. Escolaridade

- Do pai _____
- Da mãe _____

4. Profissão

- Do pai _____
- Da mãe _____

¹ Adaptado de: M.D. Ferreira Martins (2011). *O conceito de herói em narrativas de alunos chineses de Português Língua Não Materna*. Tese de Mestrado em Português Língua Não Materna. Lisboa: Universidade Aberta.

5. Língua(s) que o pai fala

- Contigo _____
- Com a tua mãe _____

6. Língua(s) que a mãe fala

- Contigo _____
- Com o teu pai _____

LÍNGUAS QUE CONHECES

7. Qual é a tua língua materna? _____

8. Que língua falas com...

- O pai? _____
- A mãe? _____
- Os irmãos? _____
- Outros familiares? _____
- Os amigos fora da escola? _____
- Os amigos da escola? _____

9. Qual é a língua em que...

- Lês? _____
- Vês televisão? _____
- Lês e escreves no computador? _____

A ESCOLA

10. (Caso não tenhas nascido em Portugal) Mês e ano em que chegaste a Portugal _____

11. Idade com que entraste na escola em que estudas agora _____

12. Frequentas a escola portuguesa desde o 1º ano?

- Não
- Sim

13. Reprovaste algum ano em Portugal?

- Não
 - Sim
- Qual (Quais)? _____

14. (Caso não tenhas nascido em Portugal) E no teu país de origem, frequentaste a escola?

- Não
 - Sim
- Durante quanto tempo? _____

15. Sabes ler e escrever na tua língua materna?

- Não
- Sim

16. Faz uma lista das línguas que és capaz de usar para escrever uma mensagem ou um *email*:

- _____
- _____
- _____
- _____

APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA

17. Achas que falas mal ou bem português?

- Mal
- Bem

18. As pessoas compreendem-te quando falas português?

- Não
- Sim

19. Em que aspectos sentes mais facilidade na Língua Portuguesa:

- Falar
- Compreender o que os outros dizem
- Ler textos
- Escrever
- Outra(s) Qual (Quais)? _____

20. Que dificuldades sentes quando comunicas em Português na escola:

- Falar
- Compreender o que os Professores dizem
- Ler textos
- Escrever textos
- Dar respostas por escrito
- Outra(s) Qual (Quais)? _____

21. Em que língua é mais fácil falares? _____

22. Gostas de aprender português? Porquê? _____

23. Alguma vez fizeste Terapia da Fala?

- Não
- Sim

Data ___/___/___

Obrigada pela tua participação! 😊



Apêndice IV

Lisboa, ___/___/___

Exmo. Encarregado de Educação,

Vimos solicitar a sua colaboração num projecto que estamos a realizar, no âmbito do Mestrado em Linguística Clínica da Universidade Católica Portuguesa, sobre as “Competências linguísticas de alunos de Português Língua Não-Materna que frequentam o ensino regular” de forma a obtermos dados sobre as competências ao nível da linguagem destes alunos, para que, com os dados obtidos, possamos contribuir para a prevenção do insucesso escolar. Pretendemos avaliar as competências linguísticas através da aplicação de algumas tarefas da Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português e da descrição escrita de uma imagem. Para o efeito, agradecemos que autorize o/a seu/sua filho/a a participar neste estudo e que nos ajude, preenchendo o questionário em anexo que lhe é destinado.

Gratas pela atenção dispensada.

Cordialmente,

As Investigadoras

Joana Ferreira

Joana Simões

Vera Borges

Caso considere que deve autorizar, por favor preencha o espaço abaixo.

Muito Obrigada

Eu, _____ encarregado de
educação de _____, declaro que autorizo a sua
participação no estudo acima referido e que os dados linguísticos a recolher poderão ser
utilizados para fins académicos ou científicos.

Assinatura: _____

Data: ___/___/___



Anexo I

From: mime-noreply@gepe.min-edu.pt

To: me.psantos@ics.lisboa.ucp.pt; me.psantos@ics.lisboa.ucp.pt

Date: Tue, 16 Apr 2013 10:47:47 +0100

Subject: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0376600001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0376600001, com a designação *Competências linguísticas de alunos de português língua não-materna que frequentam o ensino regular*, registado em 05-04-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Maria Emília Pinto dos Santos

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) Exige-se a garantia de anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98; deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Para os alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos EE devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos.
- c) Nos instrumentos de inquirição/registo, deve substituir-se a identificação pessoal por um código (através de método de codificação ou outra forma considerada adequada àquele propósito).
- d) Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição/registo e os constantes da declaração de consentimento informado. Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.



Anexo II

PALPA - P

Decisão Lexical Auditiva, Imaginabilidade e Frequência Folha de Registo e Cotação



Nome: _____ Idade: _____

Habilitações: _____ Profissão: _____ Data: _____

Instruções ao Sujeito: Peço-lhe que ouça o que vou dizer. Quando reconhecer uma palavra, diga SIM. Ouça com atenção, porque algumas vezes vou dizer palavras inventadas, que não existem realmente. Se ouvir palavras inventadas, que não existem, diga NÃO.

Instruções ao Examinador: Para evitar dúvidas na leitura das pseudopalavras, está destacada a respectiva sílaba tónica. Evite que o sujeito faça leitura labial.

Registo: Assinale as respostas erradas na coluna Erro, *p* no caso de não reconhecer uma palavra, e *fa* no caso de aceitar erradamente uma pseudo-palavra como palavra (falso alarme).

Nº	Alvo	Tipo	Erro	Nº	Alvo	Tipo	Erro		
1	batata	AI AF		p	41	janela	AI AF		p
2	aumento	BI AF		p	42	ântuda		fa	
3	âncora	AI BF		p	43	jâteia		fa	
4	rei		fa		44	acôla		fa	
5	baliza	AI AF		p	45	motivo	BI AF		p
6	coral	AI BF		p	46	dogma	BI BF		p
7	teneião		fa		47	mar	AI AF		p
8	ârema		fa		48	respêta		fa	
9	sal	AI AF		p	49	apito	AI BF		p
10	escerio		fa		50	riça		fa	
11	médua		fa		51	lapeta	AI BF		p
12	aroma	BI BF		p	52	putu		fa	
13	paribola		fa		53	denço		fa	
14	cirão		fa		54	ano	BI AF		p
15	sátira	BI BF		p	55	potémica	BI AF		p
16	lodarêia		fa		56	orelha	AI AF		p
17	friduto		fa		57	mer		fa	
18	acustica	BI BF		p	58	magoa	BI BF		p
19	apivo		fa		59	cantil	AI BF		p
20	condil		fa		60	farutia		fa	
21	bariza		fa		61	casomila		fa	
22	macanêla		fa		62	lupa	AI BF		p
23	tempo	BI AF		p	63	auptio		fa	
24	mêlia		fa		64	lacuna		fa	
25	arvore	AI AF		p	65	valor	BI AF		p
26	pedade	BI BF		p	66	sátara		fa	
27	resposta	BI AF		p	67	adróz		fa	
28	algibeira	AI BF		p	68	bola	AI AF		p
29	arroz	AI AF		p	69	dolénica		fa	
30	mês	BI AF		p	70	ulonia		fa	
31	bote	AI BF		p	71	tributo	BI BF		p
32	ineia		fa		72	cupe		fa	
33	cisão	BI BF		p	73	favor	BI AF		p
34	dóde		fa		74	caniz	BI BF		p
35	xídara		fa		75	bábapa		fa	
36	regra	BI AF		p	76	eno		fa	
37	algedeira		fa		77	ina		fa	
38	alcova	AI BF		p	78	garrafa	AI AF		p
39	cepim		fa		79	bule	AI BF		p
40	tail		fa		80	gene	BI BF		p

(continua na página seguinte)



Adaptação portuguesa de Castro, Caló & Gomes. Versão Original de Kay, Lesser & Colheart.

Copyright © 1992 by Psychology Press, membro do Taylor & Francis Group. Tradução e adaptação da versão inglesa autorizadas pela Psychology Press, membro do Taylor & Francis Group.

Copyright da edição portuguesa © 2007 CEGOC-TEA. Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial, sob qualquer forma ou meio, nomeadamente fotocópia. As infracções serão penalizadas nos termos da legislação em vigor.

Este exemplar está impresso em tinta verde. Apenas a negro é uma reprodução ilegal. Não a utilize.

(Continuação)

Nº	Alvo	Tipo	Erro	Nº	Alvo	Tipo	Erro
81	árdua		fa	121	geza		fa
82	deba	AI AF	p	122	fúmil	AI BF	p
83	caos	BI BF	p	123	lula		fa
84	esforço	BI AF	p	124	itegia		fa
85	trónol		fa	125	parabola	BI BF	p
86	piz		fa	126	milha	BI BF	p
87	colsa	BI AF	p	127	gão		fa
88	mesa	AI AF	p	128	atopra	BI BF	p
89	palada	BI BF	p	129	ideia	BI AF	p
90	silva		fa	130	laos		fa
91	atitude	BI AF	p	131	apéa		fa
92	côla		fa	132	farinha	AI AF	p
93	medat		fa	133	xicara	AI BF	p
94	refuro	BI AF	p	134	energia	BI AF	p
95	estide		fa	135	riro		fa
96	mau	AI BF	p	136	abu		fa
97	patala	AI BF	p	137	ira	BI BF	p
98	ralão		fa	138	papel	AI AF	p
99	udal		fa	139	mís		fa
100	dé		fa	140	hance	AI BF	p
101	azeluja		fa	141	datadar		fa
102	lacuna	BI BF	p	142	lére		fa
103	ovino		fa	143	vazao	BI AF	p
104	macaneta	AI BF	p	144	búne		fa
105	mêa		fa	145	avor		fa
106	idade	BI AF	p	146	afústica		fa
107	pécula		fa	147	telefone	AI AF	p
108	gorria		fa	148	voz	BI AF	p
109	rosa	AI AF	p	149	lei	BI AF	p
110	féne		fa	150	niha		fa
111	giz	AI BF	p	151	sóre		fa
112	pedél		fa	152	azulejo	AI AF	p
113	duvir		fa	153	héude		fa
114	vonor		fa	154	vuz		fa
115	culto	BI BF	p	155	cetim	AI BF	p
116	camisóla	AI AF	p	156	bóga		fa
117	devir	BI BF	p	157	alibi	BI BF	p
118	toisa		fa	158	pão	AI AF	p
119	copo	AI AF	p	159	labareda	AI BF	p
120	lacre	AI BF	p	160	dóne		fa

AI AF	<input type="text"/>	÷ 20 =	<input type="text"/>	Alta Imaginabilidade	<input type="text"/>	÷ 40 =	<input type="text"/>
AI BF	<input type="text"/>	÷ 20 =	<input type="text"/>	Baixa Imaginabilidade	<input type="text"/>	÷ 40 =	<input type="text"/>
BI AF	<input type="text"/>	÷ 20 =	<input type="text"/>	Alta Frequência	<input type="text"/>	÷ 40 =	<input type="text"/>
BI BF	<input type="text"/>	÷ 20 =	<input type="text"/>	Baixa Frequência	<input type="text"/>	÷ 40 =	<input type="text"/>





Anexo III

PALPA - P
Julgamento de Rima em Palavras
Folha de Registo e Cotação



Nome: _____ Idade: _____
 Habilitações: _____ Profissão: _____ Data: _____

Versão Auditiva

Instruções ao Sujeito: Ouça estas palavras: fada - nada. Elas rimam, não é?, no fim soam da mesma maneira. Estas agora, mulher - lazer, não rimam: já não soam igual no fim. Agora vou dizer pares de palavras, e queria que me dissesse se elas rimam ou não. Se as palavras rimarem diga SIM, se não rimarem diga NÃO. Por exemplo: comboio - saloio [pequena pausa para aguardar resposta espontânea]. Não, não rimam. E estas: face - classe [idem]. Sim, rimam. Outro exemplo: lilás - cartaz. Sim. Agora, vamos continuar.

Registo: Assinale as respostas na coluna Resposta (as respostas correctas estão destacadas). A coluna Tipo especifica o tipo de par: Palavras que rimam, com ortografia igual (ROI) ou com ortografia diferente (ROD), e palavras de controlo, que não rimam, com ortografia igual (COI) ou diferente (COD).

Nº	Par de Palavras	Tipo	Resposta	Nº	Par de Palavras	Tipo	Resposta
T	fada nada			T	face classe		
T	mulher lazer			T	lilás cartaz		
T	comboio saloio						
1	selo gelo	ROI	Sim Não	21	grelho belo	COI	Sim Não
2	nicho lixo	ROD	Sim Não	22	cedo dedo	ROI	Sim Não
3	medo credo	COI	Sim Não	23	poco fosso	ROD	Sim Não
4	gnose doze	COD	Sim Não	24	foca toca	ROI	Sim Não
5	neto tecto	ROD	Sim Não	25	presa reza	COD	Sim Não
6	moço nosso	COD	Sim Não	26	hera cara	COI	Sim Não
7	doca boca	COI	Sim Não	27	rocha broxa	ROD	Sim Não
8	tocha coxa	COD	Sim Não	28	lego grego	COI	Sim Não
9	bruxo bucho	ROD	Sim Não	29	bicho fixo	COD	Sim Não
10	fera bera	ROI	Sim Não	30	fato cacto	ROD	Sim Não
11	roda boda	COI	Sim Não	31	supor propor	ROD	Sim Não
12	testa cesta	COI	Sim Não	32	lota gota	COI	Sim Não
13	cego prego	ROI	Sim Não	33	moda soda	ROI	Sim Não
14	prior teor	ROD	Sim Não	34	mesa proeza	ROD	Sim Não
15	mato pacto	COD	Sim Não	35	feira sesta	ROI	Sim Não
16	dose coze	ROD	Sim Não	36	filão coco	COI	Sim Não
17	mota cola	ROI	Sim Não	37	recto preto	COD	Sim Não
18	bolo colo	COI	Sim Não	38	tolo golo	ROI	Sim Não
19	bloco foco	ROI	Sim Não	39	cauche fluxo	COD	Sim Não
20	furor bolor	COD	Sim Não	40	meter pior	COD	Sim Não

Rima Ortografia Igual (ROI):	Acertos <input type="text"/> ÷ 10 = <input type="text"/>	Erros <input type="text"/> ÷ 10 = <input type="text"/>
Rima Ortografia Diferente (ROD):	Acertos <input type="text"/> ÷ 10 = <input type="text"/>	Erros <input type="text"/> ÷ 10 = <input type="text"/>
Controlo Ortografia Igual (COI):	Acertos <input type="text"/> ÷ 10 = <input type="text"/>	Erros <input type="text"/> ÷ 10 = <input type="text"/>
Controlo Ortografia Diferente (COD):	Acertos <input type="text"/> ÷ 10 = <input type="text"/>	Erros <input type="text"/> ÷ 10 = <input type="text"/>