



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

**ESTUDO DA *COMPETÊNCIA ORAL SEMÂNTICA* DE
ALUNOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-MATERNA QUE
FREQUENTAM O ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em
Linguística Clínica

Por
Joana Simões Silva

Lisboa, 2015



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

**ESTUDO DA *COMPETÊNCIA ORAL SEMÂNTICA* DE
ALUNOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-MATERNA QUE
FREQUENTAM O ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em
Linguística Clínica

Por
Joana Simões Silva

Sob a orientação das Professoras Doutoradas Maria Emília Santos e Hanna
Batoréo

Lisboa, 2015

Resumo

A competência semântica refere-se à capacidade de reconhecer, usar os significados e o léxico. Refere-se ao significado das expressões linguísticas e, em geral, ao conhecimento que os falantes têm do significado das palavras e dos enunciados de uma língua. A atribuição de novos significados não é fácil devido à grande flexibilidade das expressões linguísticas, sobretudo quando se trata de aprendentes de uma língua não materna, no caso concreto de alunos, filhos de pais estrangeiros, que aprendem o português como língua não materna (PLNM).

Pretendeu-se, com o presente trabalho, verificar se existem diferenças no domínio da compreensão oral semântica entre alunos de PLNM (Português Língua Não Materna), filhos de pais estrangeiros, que frequentam o ensino regular e os seus pares de PLM (Português Língua Materna); verificar se há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM, o número de anos de residência e de anos de frequência de escolaridade em Portugal. A amostra é constituída por 38 alunos: 19 alunos de PLNM e 19 alunos de PLM, entre os 9 e os 14 anos de idade, a frequentarem escolas pertencentes à área da grande Lisboa.

Recorreu-se à aplicação de um questionário de caracterização sociolinguística e a testes de associação semântica de palavras de alta e baixa imaginabilidade e à compreensão oral de verbos e adjetivos.

Verificou-se que foram os alunos de PLM a apresentar médias significativamente superiores nas três provas, o que se traduz numa maior pontuação e menor número de erros semânticos, tendo resultado em diferenças estatisticamente significativas para todas as Provas. Os alunos de PLNM obtiveram mais erros semânticos na Prova A, erros sem relação nas Provas A e B e erros não resposta em ambas as Provas, todavia sem diferenças estatisticamente significativas. Houve relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal no total da Prova B e no Total da Prova C. Registou-se interferência estatística da escolaridade dos pais nos erros semânticos cometidos pelos alunos do PLNM.

Palavras-chave: Língua Materna; Língua Não Materna; Compreensão oral semântica.

Abstract

The semantic competence refers to the ability to recognize and use meanings and lexicon. It refers to the meaning of linguistic expressions and overall to the awareness that speakers have of the meaning of words and utterances of a language. The allocation of new meanings is not plain and simple because of the great flexibility of linguistic expressions, especially when it comes to learners of a second language, in this specific case students, children of foreign parents who learn Portuguese As Second Language (PASL).

This paper aimed to verify the existence of differences in the levels of semantic listening comprehension within PASL students, children of foreign parents who attend regular education and their Portuguese As Mother Language (PAML) peers; check for significant relationship between listening semantics of students PASL, the number of years of residence and years of education in Portugal. The sample consists of 38 students: 19 PASL students, 19 PAML students, between 9 and 14 years of age, attending schools within Lisbon's metropolitan area.

A socio-linguistic characterization questionnaire was performed, together with semantic association tests of words of high and low imageability and listening comprehension of verbs and adjectives.

It was possible to determine that PAML students came to significantly higher scores in the three tests, resulting into higher scores and fewer semantic errors, which resulted in statistically significant differences in all the tests. PASL students obtained more semantic errors in test A, unrelated errors in tests A and B, and no-response errors in both tests, but with no statistically significant differences. There was a significant connection between listening semantics of PASL students and the number of years of residence in Portugal in Tests B and C. A statistical interference of parental education was registered in semantic errors by PASL students.

Key-words: Mother language, Second language, Semantic listening comprehension

Agradecimentos

A realização deste trabalho contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado realidade e aos quais estarei eternamente grata.

Um agradecimento muito especial às Professoras Doutoras Maria Emília Santos e Hanna Batoréo, pela orientação, profissionalismo e pelo papel inestimável que desempenharam nesta etapa.

À minha mãe, pelo carinho e atenção disponibilizados durante todo este processo, desde a seleção do Mestrado, até à conclusão do mesmo; pelas críticas importantes e sempre pertinentes, transmitindo-me sempre a confiança e segurança que eu chegaria ao fim, mas também que o fim não era necessariamente aqui.

Às escolas e alunos que participaram nestes estudos. Sem a sua colaboração e contributo este processo não teria sido possível.

A todos o meu profundo agradecimento.

Índice

1. Introdução	8
2. Fundamentação Teórica	10
2.1. Aquisição da linguagem	10
2.2. Aquisição da língua materna e língua não materna	15
2.3. Semântica	17
2.4. Compreensão enquanto parte da competência semântica	21
3. Problema em estudo	29
4. Metodologia	30
4.1. Participantes/processo de amostragem	30
4.1.1. Caracterização da amostra	30
4.2. Instrumentos de recolha de dados	32
4.3. Procedimentos de recolha e análise dos dados	33
4.4. Resultados	34
4.5. Discussão	39
5. Conclusão	44
6. Bibliografia	46
7. Apêndices	50
8. Anexos	61

Índice de Quadros

Quadro 1: Médias da idade e género das crianças

Quadro 2: Países de origem das crianças

Quadro 3: Escolaridade dos pais

Quadro 4: Teste U de *Mann-Whitney* relativo ao total de acerto das 3 Provas

Quadro 5: Total de erros da Prova A – associação semântica de palavras de alta imaginabilidade

Quadro 6: Total de erros da Prova B – associação semântica de palavras de baixa imaginabilidade

Quadro 7: Total de erros da Prova C – compreensão de adjetivos e verbos

Quadro 8: Teste U de *Mann-Whitney* relativo ao total dos erros semânticos

Quadro 9: Correlação de Pearson relativa ao total dos erros semânticos dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal

Quadro 10: Correlação de Pearson relativa ao total dos erros semânticos dos alunos de PLNM e os anos de frequência de escola portuguesa

Quadro 11: Total de acerto das 3 Provas dos alunos de PLNM e os anos de residência em Portugal

Quadro 12: Total de acerto das 3 Provas e a escolaridade elevada dos pais

1. Introdução

O presente trabalho, realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Linguística Clínica, do Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, tem como objetivo o estudo da competência oral semântica de alunos de Português Língua Não-Materna (PLNM) que frequentam o ensino regular português, no sentido de identificar as áreas linguísticas merecedoras de maior atenção no processo educacional, de modo a prevenir o possível insucesso escolar.

É relevante salientar que a investigação é de maior envergadura da que é apresentada, visto estar englobada no estudo das competências linguísticas de alunos de PLNM que frequentam o ensino regular. Este estudo envolve três investigadoras, no âmbito do Mestrado em questão, cabendo a cada uma as seguintes áreas: compreensão oral semântica, consciência fonológica e sintaxe.

Na última década, Portugal tornou-se num país de acolhimento de milhares de estrangeiros que, *grosso modo*, procuraram integrar-se na sociedade portuguesa, do ponto de vista laboral, social e linguístico. Muitos fizeram-se acompanhar das suas famílias, crianças de diversas idades que integraram as escolas portuguesas. Face a esta nova realidade, a escola não pode ficar alheia e teve de assumir as suas responsabilidades de formação para todos, criando os meios para o acolhimento e a inserção destes novos alunos na sua comunidade. Esta é uma realidade, que conjugada com a formação recebida, dá relevância à execução do presente trabalho. Deste modo, e tendo em conta os objectivos visados, procurar-se-á analisar e refletir sobre algumas questões da competência oral semântica, em alunos do PLNM.

Decorrente do exposto, delinearam-se os objetivos para o presente estudo de tipo descritivo-comparativo, os quais consistem em verificar se: existem diferenças no domínio da compreensão oral semântica entre alunos de PLNM, filhos de pais estrangeiros, que frequentam o ensino regular e os seus pares de PLM; há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal; há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e o número de anos de frequência de escolaridade em Portugal; há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e a escolaridade dos pais. Estes objetivos surgiram da constatação das lacunas que existem, em contexto escolar, ao nível da perceção das dificuldades que os alunos de PLNM apresentam na compreensão oral semântica.

Para se alcançarem os objetivos supramencionados, recorreu-se à aplicação de um questionário de caracterização sociolinguística e a alguns subtestes da prova PALPA-P (Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia – versão portuguesa; Castro, Caló & Gomes, 2007): “associação semântica de palavras” e “compreensão oral de verbos e adjetivos”. A amostra é constituída por 38 alunos: 19 alunos de PLNM e 19 de PLM, a frequentarem escolas pertencentes à área da grande Lisboa.

O presente trabalho está estruturado em duas partes, constando da primeira a fundamentação teórica, onde se abordam os conceitos chave mais relevantes para a compreensão do tema em estudo, nomeadamente: psicolinguística, aquisição da língua, semântica, compreensão enquanto parte da competência semântica. Tem lugar também a apresentação do problema em estudo. Posteriormente descrevem-se todos os procedimentos metodológicos inerentes ao estudo empírico, referenciando-se os participantes/processo de amostragem, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de recolha e análise dos dados. Faz-se a apresentação e a discussão dos resultados. O trabalho termina com as principais conclusões, sugestões e limitações do estudo.

2. Fundamentação Teórica

Neste ponto do trabalho esclarecem-se alguns conceitos chave tidos como relevantes para a contextualização teórica do estudo. Assim, começa-se por fazer referência à aquisição e desenvolvimento da linguagem, tidos como processos graduais e naturais. Segue-se uma abordagem da aquisição da língua não materna, uma vez que a amostra deste estudo engloba alunos de PLNM. De seguida, começa-se por uma definição devidamente referenciada sobre a semântica e a competência semântica.

2.1. Aquisição da linguagem

A linguagem propriamente dita consiste na faculdade comunicativa do homem que se realiza numa variedade de línguas. Assim, o objeto da linguística concretiza-se nas línguas humanas que são o produto efetivo da faculdade de linguagem (Collado, 1996, p. 17). O mesmo autor refere que não é possível conhecer a linguagem senão sob a forma das suas múltiplas modalidades: as línguas.

Por aquisição da linguagem, entende-se o processo através do qual a criança adquire a linguagem, isto é, compreende-a e produz com o objetivo de comunicar verbalmente, seja em contexto de língua materna seja não-materna. Todos os seres humanos aprendem as suas línguas maternas, adquirindo as regras de funcionamento dessas línguas por simples exposição à sua utilização no contexto em que estão inseridos (Sim-Sim, 1998). “A aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 44).

Estudos de investigação neurais e comportamentais demonstram que a exposição à língua, no primeiro ano de vida, influencia circuitos neurais do cérebro antes mesmo de as crianças falarem as suas primeiras palavras (Kuhl & Riviera- Gaxiola, 2008). De acordo com a mesma autora, com a evolução da ciência produziram-se rápidos avanços em técnicas não invasivas que investigam o processamento da linguagem em bebés. Eles incluem várias técnicas como Eletroencefalografia (EEG), magnetoencefalografia (MEG), ressonância magnética funcional (fMRI), entre outras.

No domínio da linguagem, lactentes e crianças são aprendizes superiores quando comparados aos adultos, apesar do desenvolvimento cognitivo dos adultos ser superior. O momento do desenvolvimento de períodos críticos para a aprendizagem fonética, lexical, e

níveis sintáticos da língua varia, embora os estudos ainda não possam documentar o momento preciso em cada nível individual. Todavia, há estudos que indicam, por exemplo, que o período crítico para a aprendizagem da fonética ocorre antes do final do primeiro ano, ao passo que a aprendizagem sintática floresce entre os 18 e os 36 meses de idade (Kuhl & Riviera- Gaxiola, 2008). O desenvolvimento do vocabulário “explode” aos 18 meses de idade, mas não parece ser tão restrita pela idade como outros aspetos da aprendizagem de línguas e pode aprender-se novos vocabulários em qualquer idade. Assim, um dos objetivos da futura investigação será documentar a “abertura” e o “fechamento” de períodos críticos para todos os níveis de linguagem (Kuhl & Riviera- Gaxiola, 2008).

O impacto de interação social sobre a aprendizagem das línguas sustenta que a interação social cria uma situação de aprendizagem diferente, em que os fatores adicionais são introduzidos por uma influência contexto social (Kuhl, 2010). A mesma autora refere que, na aprendizagem e percepção/produção da fala, a interação social auxilia a aprendizagem de línguas em contextos complexos, pois a interação da criança com o mundo que a rodeia tem uma forte influência na aprendizagem.

O desenvolvimento da linguagem não é adquirido através de uma aprendizagem formal, mas através das interações que o meio ambiente proporciona à criança (Friederici, 2005). A exposição precoce a um ambiente familiar rico em interações diretas e repleto de diversas experiências linguísticas é fundamental para um bom desenvolvimento linguístico (Viana, 2000). A mesma autora refere que a qualidade da linguagem na infância se molda pela natureza e pela frequência da impressão linguística proporcionada pelo meio ambiente. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem são processos graduais e naturais, uma vez que não é necessária a existência de uma instrução formal, para que a sua aquisição aconteça.

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é rápido e complexo. A criança, através das interações que desenvolve com as pessoas que se encontram à sua volta, ativa e otimiza as suas capacidades verbais, isto é, adquire e desenvolve a sua língua materna. Em todo este processo, a criança percorre um caminho individual, o qual é delineado por uma grande interação com os outros (Sim-Sim, 1998). De acordo com a mesma autora, em condições normais, o *input* linguístico dado à criança pela comunidade em que se encontra inserida, isto é, o discurso dirigido à criança e as trocas verbais entre as pessoas que lhe estão mais próximas, leva-a a adquirir e desenvolver a linguagem, sendo que o desenvolvimento da linguagem corresponde concretamente às alterações que ocorrem a nível quantitativo e qualitativo durante o processo do conhecimento da língua materna por parte da criança e desenrola-se

fundamentalmente no período que medeia entre o seu nascimento e a entrada no 1.º ciclo do ensino básico.

Segundo Castro e Gomes (2000), a transição do não-linguístico para a primeira fase do linguístico é marcada pelo desenvolvimento léxico-semântico. Ao descobrir a “voz” e a sua função, a criança passa a dizer o nome das coisas e os seus desejos. É através das primeiras palavras e aprimorando os mecanismos de perceção e de produção de fala que a criança constrói uma nova ferramenta intelectual, o léxico mental.

Na perspetiva de Rigolet (2000), o período pré-linguístico é a única fase universal no desenvolvimento linguístico da criança, uma vez que qualquer criança passa por esta fase de desenvolvimento, independentemente da sua língua materna e da cultura na qual se encontra inserida. A universalidade que caracteriza o período pré-linguístico encontra-se expressa, por exemplo, no facto de as crianças que nascem surdas (isto é, que não possuem qualquer tipo de contacto com estímulos auditivos) se desenvolverem linguisticamente, durante este período, a nível da produção oral, do mesmo modo que as crianças que possuem uma audição normal.

Relativamente ao período linguístico, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), o mesmo inicia-se com a pronúncia das primeiras palavras pela criança, o que se encontra relacionado com a maturação biológica responsável pelo controlo motor, na medida em que a articulação é uma realização motora. Todavia, Sim-Sim (1998) afirma que não se pode desconsiderar a importância do meio em que a criança se encontra inserida, dado que contribui impreterivelmente para que esta produza determinada palavra, logo para a articulação de certos fonemas que compõem a palavra. A mesma autora refere que o período linguístico é composto por duas fases: a primeira designada por fase de desenvolvimento precoce e a segunda por fase de desenvolvimento tardio. Quanto à fase de desenvolvimento precoce, poder-se-á dizer que se encontra delimitada entre o primeiro e o sexto ano de vida da criança. É durante esta fase que ocorrem os progressos linguísticos mais importantes (Sim-Sim, 1998).

Importa referir também que a linguagem consiste na capacidade de simbolizar o mundo, de expressar e de comunicar, encontra-se em todas as esferas da atividade humana; nas nossas relações com os outros, no interior e exterior do nosso pensamento (Sim-Sim, 1998). Quando a linguagem é utilizada para comunicar e para pensar, como refere Sim-Sim (1998), todas as línguas têm traços comuns, isto é universais; existe uma possibilidade infinita de mensagens; existe uma grande arbitrariedade na relação com os sons, mensagens e símbolos; a compreensão que envolve a receção e decifração de uma cadeia de sons e a sua interpretação, de acordo com as regras do sistema linguístico e os vários níveis de análise linguística – fonética, fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática.

A linguagem é adquirida e desenvolvida através do uso, ao ouvir falar e falando, como afirma Sim-Sim (1998). A mesma autora refere também que a produção oral de mensagens, através da fala, e a compreensão do que é dito, sendo estes processos separados, partem ambas do “conhecimento das estruturas da língua e das respectivas regras de uso em contexto” (Sim-Sim, 1998: 33). Por sua vez, ainda na perspectiva da autora citada, o desenvolvimento da linguagem oral relaciona-se com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento da língua oral e escrita é fulcral para a integração e domínio da grande parte de conteúdos disciplinares do currículo escolar dos alunos.

De acordo com Rigolet (2000) e Sim-Sim *et al.* (2008), o desenvolvimento da linguagem processa-se de um modo holístico e articulado, o que implica que as diversas componentes da língua – função, forma e significado –, sejam apreendidas ao mesmo tempo, isto é, “À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 13).

A linguagem oral contém regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado. Para além da sua estrutura e significado integra uma finalidade e uma intencionalidade. No processo de desenvolvimento da linguagem vão-se adquirindo conhecimentos acerca da estrutura da língua, do código, através do qual, a mensagem pode ser expressa e em função da mesma (Reis & Gil, 2003).

A aquisição da linguagem oral realiza-se através de um processo interativo que abarca a manipulação, a combinação e a integração das formas linguísticas e das regras que lhe estão subjacentes, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de perceber a linguagem (linguagem compreensiva) e capacidades para formular/produzir linguagem (expressiva). Este processo é determinado por fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos (Reis & Gil, 2003). De acordo com os mesmos autores, um conhecimento implícito das regras da linguagem é denominado de competência linguística. Um conhecimento explícito/metalinguístico possibilita detetar, analisar, julgar e explicar fenómenos linguísticos.

Segundo Bloom e Lahey (1978, cit. por Bernstein & Tiegerman, 1993), a linguagem oral consiste numa combinação complexa de várias componentes categorizadas em três níveis: forma, conteúdo e uso.

Na forma inserem-se as regras de organização dos sons e as suas combinações (fonologia); as regras que determinam a organização interna das palavras (morfologia) e as regras que particularizam a forma como as palavras são ordenadas e a diversidade nos tipos de frases (sintaxe). No conteúdo, o elemento envolvido é o significado, que poderá ser extraído de

forma literal, de acordo com os contextos linguísticos ou não linguísticos. Inserem-se, nesta componente, as regras semânticas de organização que se estabelecem entre as palavras, os significados e as suas ligações, bem como os mapas conceptuais individuais que se vão criando. Este conhecimento advém das experiências de cada pessoa e resulta do seu próprio desenvolvimento cognitivo. No uso estão englobadas as regras reguladoras do uso da linguagem em contextos sociais. No domínio linguístico semântico deve existir o domínio das regras de realização semântica, isto é, a capacidade de aquisição e utilização de novas palavras – léxico – do estabelecimento de redes entre elas e dos respetivos significados. É a capacidade de classificar palavras, agrupando-as a partir de atributos comuns (Bloom e Lahey, 1978, cit. por Bernstein & Tiegerman, 1993).

É patente que a realização oral da língua apresenta divergências e dissimetrias absolutas, em grande número de pontos, com a realização escrita. Todo o facto vivido como natural parece excluir o deslocamento pedagógico. Por exemplo, o ato de andar, tão precocemente adquirido, confunde-se com um reflexo que se pode apenas reeducar, quando o seu uso foi momentaneamente abolido, e que só se pode aperfeiçoar, se se deseja que tenha maior eficácia ou graça. Todavia, em última análise, para viver, basta que subsistam as funções essenciais da marcha; uma pedagogia do andar, exceto durante o período dos primeiros passos, não é necessária (Genouvrier & Peytard, 1998). Pode adotar-se a mesma atitude no que se refere à linguagem, pois falar uma língua não exige nada para além do esforço mínimo que garante entre o locutor e o ouvinte uma compreensão. Falar, uma vez determinada a aprendizagem dos primeiros anos, torna-se um ato natural, que o uso social, progressivamente, aperfeiçoa. Basta, para isso, um mínimo de contactos. O locutor está, por assim dizer, instalado na sua língua natural, segundo os dados da linguística, desde a idade dos seis anos. Parece assente que a criança tem, desde então, a capacidade de “gerar”, de maneira infinita, não só frases anteriormente ouvidas, mas também frases que nunca recebeu. Inversamente, é-lhe dada a possibilidade de compreender qualquer frase nova (Genouvrier & Peytard, 1998).

Freinet (s.d., cit. por Genouvrier & Peytard, 1998: 16) refere, a este propósito, «a criança aprende a falar com perfeição, sem conhecer uma regra sequer da linguagem falada”. é nesta afirmação que o autor baseia a sua pedagogia, afirmando “se realizássemos na escola as condições de expressão e de vida que existem naturalmente para a linguagem, as crianças apreenderiam a ler e a escrever com igual rapidez e segurança, absolutamente sem qualquer lição”. Constata-se que Freinet se limita a observar que a língua é para nós familiar, próxima, “natural” e que basta valer-se dela em condições que imitam a vida, para falar, ler e escrever

corretamente. A criação das circunstâncias seria uma resposta para todos os problemas do ensino da língua.

2.2. Aquisição da língua materna e língua não materna

As definições de língua e de língua não materna são complexas, requerendo o estabelecimento de relações com outras áreas do conhecimento. Segundo Fisher & Gleitman (2002) que recuperam Saussure e o seu *Curso de Linguística Geral*, numa perspetiva linguística, língua define-se como sistema de signos linguísticos (sistema de sons associado a um sistema de conceitos), sendo o objeto de estudo dos linguistas.

Fisher & Gleitman (2002) salientam que nos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua não materna deverão ter-se em consideração dois objetivos: o conhecimento do sistema gramatical, das regras e padrões literários e culturais dessa língua e o ensino da língua como veículo para outras áreas do conhecimento. Estes dois objetivos têm na sua base o conceito de competência comunicativa ou competência de comunicação, uma vez que é imprescindível desenvolver no aprendente competências que lhe permitam uma comunicação efetiva usando a língua não materna.

A aquisição de uma LNM requer uma consciencialização de atitudes, competências e capacidades. Esta aquisição pode ser feita de modos diferentes, pois “envolve o domínio de aspectos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos e discursivos da língua” (Gardel, 2006, p. 16), sem esquecer “o público-alvo, o contexto de aprendizagem e as prioridades estabelecidas” (Saville-Troike, 2006, p. 180). À competência linguística estão associados os conhecimentos fonológicos, sintáticos, sistemáticos e lexicais da língua. No que se refere a este último tipo de conhecimentos, assumem particular relevo a organização cognitiva e o armazenamento de lexemas e a sua acessibilidade, de forma a expandir o conhecimento lexical (Saville-Troike, 2006).

No caso concreto deste trabalho, o contexto de aprendizagem inerente à abordagem efetuada é formal e tem como espaço Portugal, envolvendo alunos de diferentes nacionalidades. Neste contexto específico, segundo Figueiredo (2009, p. 108), “a imagem comunicativa da língua deve ser aliada à sua função representativa”, e o processamento das novas informações deve partir do conhecimento já interiorizado, devendo a língua ser entendida no discurso e como um sistema funcional.

Quanto ao processamento das estruturas linguísticas de uma LNM, segundo Bento (2013), não parece haver consenso entre a comunidade científica no que se refere à definição

dos termos aquisição e aprendizagem, o que se deve ao facto de haver dificuldade na obtenção de critérios que possibilitem fazer essa distinção. Contudo, alude-se a duas características que permitem distingui-los, nomeadamente: a aprendizagem refere-se particularmente a um “processo activo de construção de conhecimento, que resulta na criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2, geralmente (mas não necessariamente) através de instrução formal.” (Madeira, 2008: 190). Por sua vez, a aquisição refere-se a “um processo passivo e não-consciente, que resulta na criação de um sistema de conhecimento implícito da gramática da L2 (...)” (Madeira, 2008: 191).

Bento (2013), suportando-se em Krashen (1981, 1982, 1994), refere que existe uma distinção rigorosa entre a aquisição e a aprendizagem, conferindo-lhes este autor distintos papéis. O primeiro diz respeito a um processo análogo ao que a criança desenvolve aquando da aquisição da sua LM, surgindo o desenvolvimento linguístico do aprendente de uma maneira implícita quando este usa a língua num contexto informal com o objetivo de comunicar. O segundo equivale ao processo de desenvolvimento linguístico explícito e consciente das regras da gramática. Krashen, conforme Bento (2013: 5), postula que “os sistemas de conhecimento que resultam dos destes processos não estabelecem qualquer relação entre si e que o conhecimento explícito resultante da aprendizagem formal nunca pode ser convertido em conhecimento implícito”.

Todavia, esta tese foi contestada por vários autores, como, por exemplo, Gregg (1984), por demarcar uma separação demasiado radical entre os dois processos e por considerar que os conhecimentos explícitos nunca poderiam integrar o sistema de conhecimento implícito (Bento, 2013).

O ensino do PLNM, em Portugal, sobretudo no caso dos alunos estrangeiros recém-chegados ao sistema educativo nacional, está regulamentado por decreto-lei, existindo documentos auxiliares e orientadores. A par da legislação sobre os princípios de atuação e normas orientadoras de atividades curriculares no âmbito do PLNM, há outros documentos que deverão servir de referência para a sua programação, em contexto escolar e em contexto de formação num outro âmbito, como as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna para o Ensino Secundário, o Documento Orientador - Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, o Portefólio Europeu de Línguas, o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QUAREPE) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR), o qual surge como uma estratégia para se alcançarem os objetivos do Conselho da Europa que se prende com uma maior unidade entre os seus Estados-Membros.

2.3. Semântica

O conceito *competência* é sinónimo de capacidade, isto é, destreza que se possui numa determinada situação, abrangendo “um saber-fazer (criatividade) com um determinado conteúdo (conjunto de regras e unidade)” (Turazza, 2005, p. 25).

O termo “semântica”, conforme Oliveira (1996, p. 333), abrange uma vasta variedade de questões que estão associadas ao significado. A autora refere que aprender uma língua implica “saber os significados acordados de determinadas cadeias de sons e saber combinar estas unidades noutras mais vastas”, as quais são igualmente possuidoras de significado. Todavia, isto não confere aos falantes de uma língua a arbitrariedade para alterarem os significados das palavras e de determinados tipos de combinações. Oliveira (1996, p. 333) chama a atenção para o facto de, por vezes, poder parecer que “o significado é muito vago, insubstancial e inapreensível”, o que resulta na impossibilidade de se chegar a uma conclusão mais clara ou perceptível acerca das suas características.

A semântica explica os aspetos da interpretação dependentes unicamente do sistema linguístico e não da maneira como os falantes o usam. Assim sendo, a semântica trata do que é considerado constante ao nível da interpretação das expressões linguísticas, independentemente da forma como uma determinada expressão é emitida (Oliveira, 1996, p. 333). Ainda na perspetiva da mesma autora, quando se fala do significado numa determinada língua, persiste a tendência para se pensar particularmente no significado das palavras, inclusive, dos morfemas. Por conseguinte, o significado lexical, ou seja, aproximadamente o significado das palavras, pode ser estudado a partir da decomposição lexical ou dos postulados de significação, podendo-se igualmente ter em consideração as regras de formação das palavras, objeto de estudo da morfologia (Oliveira, 1996, p. 334).

O significado das palavras não pode ser estudado de forma isolada na maioria dos casos, devendo ter-se sempre em conta o princípio da composicionalidade, segundo o qual o significado de uma expressão complexa é estabelecido através do significado dos seus constituintes e através da forma como se combinam (Oliveira, 1996, p. 334). As palavras significam, isto é, apontam, de modos diversos, para os objetos da realidade, ou seja, têm significado. No significado de um signo linguístico pode reconhecer-se não só a representação dos objetos considerados em si mesmos (denotação), mas também a representação de atitudes subjetivas (de natureza emotiva, afetiva) do falante para com esse mesmo objeto (conotação).

A semântica é a disciplina da linguística que estuda/analisa o significado e significar é o ato pelo qual uma pessoa dá a conhecer algo (ideia, conceito, crença) a outra pessoa servindo-

se para isso de um meio (palavras, gestos, ações) (Abrantes, 2011: 13). A autora acrescenta ainda que a semântica estuda as relações que se estabelecem entre os significados, visto que as palavras raramente aparecem isoladas no discurso e o significado das palavras é assim influenciado pela relação que as palavras estabelecem com outras palavras nas orações ou frases. Por conseguinte, a semântica estuda o significado das palavras e das unidades maiores que com elas se constituem, isto é, das frases e dos textos.

A competência linguística define-se como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade de as usar” (QECRL, 2001: 157). Esta competência subsume outras, como é o caso das competências lexical e semântica, consistindo a primeira “no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” (QECRL, 2001, p. 159), enquanto a segunda trata “da consciência e do controlo que o aprendiz possui sobre a organização do significado” (QECRL, 2001: 165).

A este propósito, Figueiredo (2009) refere que, a partir da tripla relação que se estabelece entre o sistema lexical, o conceptual e o gramatical, se adquire o modo de pensamento do grupo social e cultural ao qual pertence a língua do aprendiz, desencadeando-se um laço dialético e recíproco entre o pensamento e a linguagem. Ou seja, “é na transversalidade de competências (...) que se vai possibilitar ao aprendiz dissociar o significante-significado, predizer a sinonímia, a polissemia e a metáfora” (Figueiredo, 2009: 112).

A semântica, ao tratar da semântica lexical de questões de significado das palavras, pode abarcar a relação da palavra com o contexto geral (referência; conotação e marcadores de noções específicas de carácter geral); relações interlexicais, nomeadamente sinonímia, antonímia; hiperonímia e hiponímia, entre outras (Santos, 2010).

Uma língua natural pode ser definida como um sistema de signos. E, para tanto, faz-se referência às análises de Saussure (1975). Dizer que a língua é um sistema implica que os seus elementos constitutivos sejam considerados não como um simples agregado, mas como um conjunto de unidades que têm entre si relações tais que cada uma se define pela totalidade das relações formais que envolvem na sua rede as múltiplas unidades do sistema que a linguística estrutural se empenha. Essas unidades são signos.

Quando Saussure (1975) propôs a distinção entre *langue* e *parole* evidenciou que as regras e o uso cumprem diversas funções, a fala concreta não possibilita a abordagem científica do signo linguístico, que é analisado a partir das suas relações recíprocas, quer em termos do plano sintagmático, quer do plano paradigmático. Assim, a relação da linguagem com a

realidade, ou seja, a denotação, e o usuário com os seus atos de fala, são postos à parte. No que se refere ao usuário, Saussure (1975) diz que no circuito da fala há pelo menos dois indivíduos, cuja consciência contém os conceitos associados às representações dos signos linguísticos e às imagens acústicas que exprimem signos. Contudo, o âmago da sua análise não é a multiplicidade de línguas e de situações de uso. A fala depende de um “sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduos” (Saussure, 1975: 21), isto é, a língua, que é social, não depende do seu usuário, que aprende um sistema completo, sobre o qual não tem interferência. Todavia, *langue* e *parole* formam um par dicotômico, e, historicamente, a fala precedeu a língua. A fala é o meio de aprendizagem da língua materna, além de possibilitar as transformações da língua, que se encontra “depositada” no cérebro de cada um. Essa estrutura inconsciente é constituída pelas regras que permitem toda e qualquer emissão significativa. Deste modo, os fenômenos da fala “são individuais e momentâneos” (Saussure, 1975: 21).

Em conformidade com Saussure (1975), o signo combina o significado, o seu conceito, com a imagem acústica, o seu significante. A sequência fonológica só é um signo se exprimir um conceito. A relação entre ambos é arbitrária (arbitrariedade do signo linguístico), pois nada há num conceito que motive a sequência sonora (significante) correspondente, mas a ligação que se estabelece entre eles é regida pelo sistema da *langue* que define e dá o valor de cada termo. Saussure (1975) refere que o sistema de regras serve a designação, a compreensão e a comunicação; se a semântica dependesse da realidade, não haveria código linguístico; o código não estabelece nenhuma ligação necessária entre o signo e o objeto, entre a frase e um estado de coisa. Assim é possível “semiotizar” a realidade através das variadas formas da linguagem; falar e significar desprendem-se da função única da nomeação.

O signo linguístico pode ser definido como um total resultante da associação de um significante e um significado. A título exemplificativo, a palavra “mesa” é um signo pertencente à língua portuguesa. Quando esta palavra é pronunciada diante de um falante do português, este percebe uma sucessão de sons, ou seja, um conjunto sonoro, e a essa percepção associa simultaneamente um conceito. Num outro sistema linguístico, o mesmo conceito associa-se a um conjunto sonoro diferente do português. O conjunto sonoro constitui o significante e o conceito ligado necessariamente ao significante constitui o significado. A análise do significante leva a estabelecer o sistema dos sons (fonemas) e das letras (grafemas). Por sua vez, a análise do significado define o sentido das palavras (léxico e semântica) e as relações que se estabelecem entre eles para que o sentido possa realizar-se.

Existe várias subdivisões que se operam no interior de um léxico ou de um vocabulário em função das frequências que as palavras apresentam nas diferentes situações de um enunciado. Existem outras que se baseiam claramente no conteúdo semântico das palavras e em imposições socioculturais. Neste contexto surgem as noções de campo lexical e campo semântico, correspondendo o primeiro ao conjunto das palavras que a língua agrupa para designar os diferentes aspetos, ou os diferentes traços semânticos, de uma técnica, de um objeto, de uma noção, por exemplo, o campo lexical de “automóvel”. O campo semântico é o conjunto dos empregos de uma palavra (ou sintagma ou lexia) onde e pelos quais a palavra adquire uma carga semântica específica. Para delimitar esses empregos, faz-se o levantamento de todos os contextos imediatos que a palavra recebe, por exemplo, num texto, ao nível da sinonímia, homonímia e polissemia (Genouvrier & Peytard, 1998).

Existem muitas das situações triviais do dia-a-dia, que se interpretam sem dificuldade e nas quais se reage de forma quase autónoma, sem se pensar sobre elas ou acerca do que leva a determinado comportamento. O que estas situações têm em comum é que todas acontecem à volta de um fenómeno particularmente humano: o significado (Abrantes, 2011). Como tal, o quotidiano está cheio de situações que são interpretadas quase sem se dar por isso e que condicionam as reações e ditam os comportamentos das pessoas. Está-se permanentemente na procura do significado, por exemplo, a graça de uma anedota, as implicações de um olhar, um gesto, ou mesmo as consequências do céu cheio de nuvens cinzentas. Em todas essas situações procura-se um significado, que é “um conceito ou representação mental que se pode compreender de forma pessoal e cultura. Significar é assim o acto pelo qual uma pessoa dá a conhecer algo (uma ideia, um conceito, uma crença) a outra pessoa, servindo-se, para isso, de um meio (palavras, gestos, acções). Este meio é chamado, de um modo geral, de **signal** ou **signo**” (Abrantes, 2011: 13).

Quando se comunica, está a atribuir-se um significado às expressões que são produzidas na interação com os outros. Este processo é tão natural que já é realizado sem que se dê conta (Abrantes, 2011). Só quando se pensa é que se questiona, por exemplo, *porque se atribui um significado às coisas?*

Os sinais linguísticos contêm uma componente de forma e outra de conteúdo ou significado, sendo esta última objeto de estudo da semântica, que procura descrever a relação entre a expressão e as ideias ou conceitos que são evocados na mente quando uma pessoa oraliza ou gestua uma palavra. A semântica estuda também as relações que se estabelecem entre os significados. Este é o campo de estudo da semântica da palavra igualmente denominada de semântica lexical (Abrantes, 2011).

Em conformidade com a autora supracitada, são raros os casos em que as palavras ocorrem isoladamente no discurso, pelo contrário, as mesmas estão integradas em unidades maiores, como as orações, frases ou textos. Assim, o significado das palavras sofre influência da relação que as palavras estabelecem com outras palavras nas orações ou frases. A influência das outras palavras na frase sobre o significado particular de uma palavra é o resultado da relação sintagmática que os significados estabelecem entre si no discurso.

2.4. Compreensão enquanto parte da competência semântica

O conhecimento da língua constitui o suporte da atividade linguística prática do Homem como ouvinte, interlocutor e locutor. O uso que se faz desse conhecimento desdobra-se em duas vertentes: a compreensão e a produção de expressões e língua materna (Duarte, 2000). De acordo com a mesma autora, quando uma pessoa funciona como ouvinte e como interlocutora defronta-se com a tarefa de associar a um *continuum* fónico um certo significado, ou seja, tem de realizar um trabalho de processamento de sinais fónicos de que resultará a determinação de palavras, a identificação de padrões de combinações das mesmas e a interpretação a atribuir à sequência. Quando um indivíduo funciona como locutor, isto é, toma a palavra, por exemplo, numa conversa espontânea, numa exposição de ideias, enfrenta a tarefa de planear um discurso e de o formatar linguisticamente, “oferecendo-o” aos seus interlocutores ou ouvintes na forma final de uma cadeia fónica (Duarte, 2000).

Para Sim-Sim (1989) é incontestável não se nascer com o conhecimento das normas inter-relacionais de comunicação nem com o domínio das regras gramaticais da comunidade linguística a que nós pertencemos. No campo da linguagem são estabelecidas distinções entre os distintos níveis que compõem a linguagem falada. A mesma autora afirma também que a linguagem se adquire e desenvolve através do uso - ao ouvir falar e falando. Apesar da produção oral de mensagens e a compreensão do que é dito serem processos distintos ambas se direccionam no conhecimento das estruturas da língua e das respectivas regras de uso em contexto.

Conforme diz Sim-Sim (1998), o desenvolvimento da linguagem oral está intimamente ligado com a aprendizagem da leitura e da escrita e do conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita). Como tal, a escola deve ensinar aos alunos o valor de saber ouvir e saber expressar-se adequadamente ao contexto e aos objectivos. Ouvir falar é fulcral para aceder ao conhecimento e é também uma valiosa ferramenta na interação verbal na medida que implica a

mobilização de uma cadeia de processos relacionados que envolvem a atenção, o reconhecimento e a interpretação de cadeias sonoras.

Sim-Sim (1998) afirma que o nível da compreensão oral da criança depende quer da quantidade e da diversidade do seu vocabulário, quer da complexidade sintática adquirida. Esta compreensão só é possível se o grau de formalidade do discurso ouvido e o tema da abordagem for de fácil acesso para a criança, ou seja, adequado à sua competência adquirida ao nível da compreensão da linguagem verbal. A lacuna, por parte da criança, na compreensão oral, conduz à perda de informação, por causa da falta de atenção à mensagem ouvida. Por esta razão, a compreensão oral é uma competência de extrema importância no sucesso escolar de qualquer aluno. Esta autora afirma que, a partir da leitura, é efetuada a extração do significado e a adequação da informação transmitida através da escrita, constituindo, assim, os seus objectivos primordiais.

Sim-Sim (1998) refere que, pela leitura, o leitor reconstrói o significado do texto. Todavia, o nível de compreensão atingido depende do conhecimento prévio que o leitor tem do assunto, da sua competência linguística e do tipo de texto em presença. Ler fluentemente representa uma das maiores finalidades no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Possibilita ao aluno uma descodificação automática, desde que, ao seu nível de compreensão linguística, se associe uma maior capacidade na obtenção de informação e maior facilidade na compreensão do texto.

Sendo a linguagem oral o uso primário da língua, todas as sociedades humanas conhecidas a utilizam/utilizaram como manifestação da sua língua natural, porém nem todas criaram um sistema simbólico escrito para representar a sua língua (Duarte, 2000). Um outro argumento a favor do descrito é o facto de a aquisição da linguagem se processar por via oral de um modo natural, espontâneo e intuitivo. Contudo, a capacidade de compreensão e de produção do discurso escrito resulta do ensino formal, isto é, as crianças não aprendem a ler e a escrever de uma forma espontânea por estarem inseridas numa comunidade linguística. A escrita é, assim, o modo secundário da linguagem humana, uma vez que “O escrito não é uma consequência natural do crescimento do ser humano como organismo vivo, antes se trata de uma consequência histórica e cultural das sociedades humanas, pelo que tem que ser ensinada e aprendida” (Duarte, 2000, p. 19).

Importa também referir que “Ouvir falar é uma importante porta de acesso ao conhecimento e um instrumento importante na interacção verbal, o qual implica a mobilização de uma cadeia de processos interligados que incluem a atenção” (Sim-Sim, 1998, p. 33). A autora afirma que escutar implica prestar atenção, seguir o que é proferido, ou seja, a mensagem

do emissor, identificando-se com clareza o essencial da mensagem e perceber o que é acessório. Deste modo, aprender uma palavra nova significa conhecer-lhe o significado específico e a respetiva lógica interna, ou seja, reconhecer e usar são dois aspectos diferentes que no campo linguístico do conhecimento se pode traduzir por compreensão e produção. Segundo a mesma autora, a rapidez da fala ouvida e o conhecimento dos vocábulos usados influenciam a compressão do que é pronunciado, isto é, “no grau de inteligibilidade do discurso por parte do ouvinte” (Sim-Sim, 1998: 33).

Mateus, Pereira & Fischer (2008: 266) confirmam o que Sim-Sim (1998) defende e acrescentam que “Ouvir é diferente de ler e falar é diferente de escrever, porque as intenções comunicativas que regulam os actos de compreender ou de produzir desencadeiam operações de processamento da linguagem que lidam com o mesmo tipo de material verbal e com as mesmas unidades: os sons, a palavra ou partes dela, grupos de palavras, enunciados ou frases.”. De acordo com as autoras “compreender implica operações de descodificação de um sinal verbal auditivo ou visual através da actuação de sistemas de percepção neurofisiologicamente distintos” (p. 266). Assim só existe uma compreensão proficiente se for possível um reconhecimento da palavra num tempo muito curto para não haver sobrecarga da memória de trabalho com custos cognitivos que vão prejudicar a compreensão. Sim-Sim (1998) expõe ainda que se, por vezes, na compreensão da Língua Materna há problemas de descodificação da fala com origem em problemas de percepção auditiva, esses problemas tornam-se muito mais evidentes quando se procura compreender o significado numa Língua não-materna. Este fator remete-nos para a importância de neste estudo existir um grupo de contraste.

Mateus *et al.* (2008) realça ainda que, na oralidade, as pistas prosódicas (entoação, pausas, duração dos sons...) ajudam a perceber o que é dito, enquanto, na escrita, essas pistas não estão disponíveis, apesar de estarem outras, como a pontuação, cada leitor interpreta a mensagem como pretende, conforme a leitura que faz. A interpretação do material verbal ouvido ou lido vai mobilizar um conhecimento semântico que interage com outros tipos de conhecimento linguístico e não linguístico. Igualmente, para compreender é reunido determinado conhecimento linguístico suportado pelas capacidades perceptivas de reconhecimento rápido do sinal verbal, de capacidades de atenção e de memória que permitem identificar, seleccionar e integrar a informação relevante para a interpretação final.

Fazer uso da linguagem implica a apropriação de um sistema linguístico que obedece a normas e abrange distintas dimensões: fonética, fonológica, morfossintática, pragmática e semântica (Duarte, 2000).

De acordo com Oliveira *et al.* (2003) quando comunicamos uns com os outros, quer oralmente, quer por escrito, surge a preocupação acerca do que o que dizemos possa ter significado e que este possa ser reconhecido e interpretado. Importa referir que, como uma grande parte dos nossos enunciados não é constituída por uma única palavra, é importante perguntarmo-nos como se constrói o significado numa frase ou num texto.

Durante um longo período de tempo, o estudo semântico-linguístico relacionava-se com o estudo do significado das palavras, sendo mais recente, mais concretamente nos anos sessenta do século XX, que se equacionou o estudo de unidades significativas mais vastas. Uma parte considerável da investigação semântica centra-se no estudo do significado que se constrói em grupos de palavras e em frases, a partir de expressões mais elementares, fazendo com que se passe a considerar que o significado do todo é uma função do significado das suas partes e da forma como estão associadas, o que estabelece um princípio fundador da semântica frásica (Oliveira *et al.*, 2003). Este facto, ainda em conformidade com os mesmos autores, possibilitou concluir que o significado de uma palavra só é completamente compreendido no contexto de, pelo menos, uma frase e que as relações que se estabelecem entre os vários tipos de palavras (lexicais e funcionais), quer no âmbito da frase, quer em sequências de frases que formam um texto, são essenciais para apreender claramente o que é o significado linguístico. A compreensão de um texto abarca distintos tipos de conhecimentos e de competências, todavia, um texto é sempre, em primeiro lugar, materialidade linguística (Oliveira *et al.*, 2003).

É pertinente referir-se que, na semântica lexical, há três abordagens diferentes para a entidade do léxico que se denomina ‘palavra’, que, segundo Cruse (2004: 239) é “a palavra é usada de diferentes formas e com diversos significados”. A primeira abordagem defende que o significado de uma palavra é relacional, ou seja, perspetiva uma visão holística, que procura a interdependência de significados, defendendo que “As palavras devem ser conhecidas através do companheiro que têm” (Cruse, 2001: 243). Por seu turno, o contexto em que a palavra é usada determina o seu significado, na medida em que as palavras se fazem acompanhar por outras, sendo assim que se conhece a sua essência. Neste âmbito, Wittgenstein, referenciado por Olano (2004, p. 19), refere que não se deve perguntar o significado, mas o seu uso. A segunda abordagem, denominada de localista, entende que o significado de uma palavra é intrínseco, isto é, que é uma entidade auto-suficiente. Quer isto dizer que o significado da palavra tem componentes semânticos específicos e que estes são finitos. A terceira abordagem, a conceptual, considera que a ligação entre as palavras e o exterior é mediada pelos conceitos, pelo que significado e conceito estão ligados.

A comunicação abarca duas componentes: a compreensão do oral e a expressão (ou produção) oral, relacionando-se a primeira com a capacidade de atribuir um sentido a discursos orais envolvendo “(...) a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória (...)” (Departamento de Educação Básica, 2001: 32); a segunda refere-se à capacidade de produzir sons com significado e em conformidade com a gramática da língua, requerendo “(...) o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (Departamento de Educação Básica, 2001: 32). Estas duas componentes são muito relevantes na medida em que não se comunica se ambas não forem desenvolvidas em conjunto, dado que “envolvem recursos linguísticos e cognitivos comuns, mas com funcionamentos distintos (...)” (Medalha, 2012: 2).

Embora no ensino de uma LNM se ter, de certa forma, descuidado a prática da comunicação oral, atualmente a situação é diferente. De facto, o ouvir e o falar (em LM ou LNM) são das competências mais usadas no dia-a-dia. Até aos dias de hoje, na prática de ensino, “Listening and reading are often characterized as ‘passive’ or ‘receptive’ skills” (Nunan, 1999, p. 209), sendo desenvolvidas sem assistência, dado que o simples facto de expor os alunos à língua falada era considerado suficiente para o treino e garantia da compreensão do oral. Presentemente, com o reconhecimento da importância da comunicação oral, dá-se ênfase às competências ativas, ensinando-se a língua para uma comunicação frente-a-frente. Deste modo, a compreensão oral semântica tem assumido uma maior importância no contexto escolar, onde estão incluídos alunos do PLNM. Aprender uma LNM implica o desenvolvimento e a prática das competências relacionadas com o ler e o ouvir, sendo estas as que levam à sua compreensão, ao seu conhecimento e à comunicação.

A este propósito, Lynch (2002) menciona a que a compreensão oral abrange a integração de todas as pistas que o ouvinte é capaz de explorar, não só as entradas acústicas e a informação visual, mas também a informação desenhada pela memória interna e experiências anteriores. Quer em LM quer em LNM trata-se de um processo complexo de descodificação da informação. Contudo, ouvir noutra língua requer mais atenção consciente para a informação em distintos níveis, particularmente quando as pistas linguísticas são inacessíveis devido ao desconhecimento gramatical e lexical por parte do aprendente. O mesmo autor refere também que existem muitos níveis envolvidos neste processo quando se fala em LNM: o fonético, o fonológico, o prosódico, o lexical, o sintático, o semântico e o pragmático (questões relacionadas com a cultura). Aliás, Já Krashen (1986, cit. por Medalha, 2012: 9) sustenta que só há aquisição de uma LNM quando há compreensão oral semântica.

A língua usada em situação real constitui-se num desafio para o aprendente, sobretudo, quando a tenta compreender tal qual é usada pelos seus falantes. Como tal, os exercícios de escuta possibilitam ao professor focar a atenção dos aprendentes noutros aspetos da língua, nomeadamente o vocabulário e a gramática (Nunan, 1999). Lynch (2002) realça que a compreensão oral semântica em LNM desempenha um papel importante na aprendizagem da língua a todos os níveis.

Vandergrift & Goh (2009) diferenciam duas dimensões no processo de compreensão oral semântica numa LNM: a cognitiva e a social. A primeira refere-se ao processo de compreensão em si. Para construir o significado da informação, os falantes partem do seu conhecimento do sistema da língua e do seu conhecimento anterior, assumindo, neste momento, a memória um papel importante. A dimensão social diz respeito aos fatores que influenciam o processamento, desde o contexto comunicativo em que ocorre a compreensão oral até à interação.

Vandergrift & Goh (2009) refere que, numa situação de escuta, a atenção do ouvinte deve focar-se no *input*, surgindo logo de imediato a descodificação e a análise dessa informação. Isto é, os ouvintes têm de reconhecer palavras durante o discurso, simultaneamente dividi-las em unidades de sentido e analisá-las. Caso os ouvintes mais competentes já tenham estes processos automatizados, os de proficiência mais baixa dependem muito do processamento controlado da informação. Deste modo, e à luz desta teoria, torna-se fundamental que a escola auxilie os alunos do PLNM a reconhecer e a avaliar o *input* linguístico, com rapidez. O processamento da nova informação sofre a influência do conhecimento prévio ou dos esquemas de ideias recuperados da memória a longo prazo (Nunan, 1999). Desta feita, fazer uso do conhecimento prévio auxilia a construção de uma interpretação completa e com sentido por parte dos ouvintes ou na construção de uma interpretação razoável através de ligações entre vários conhecimentos. Vandergrift & Goh (2009) advogam que, apesar de importante, os ouvintes, frequentemente, não fazem uso deste processamento, dado que se centram no processo de tentar descodificar e analisar o fluxo do discurso. A velocidade de processamento da informação influencia o processo de compreensão, distinguindo-se dois processamentos: o automático e o controlado. O processamento automático, conforme sustentam Vandergrift & Goh (2009), refere-se àquele que recorre menos à atenção. A automatização pode ocorrer aos níveis fonológico, gramatical e lexical. Por sua vez, o processamento controlado, que ocorre muito entre os ouvintes não proficientes, requer mais atenção consciente. Perante o *input*, os ouvintes tentam ligar sons aos conteúdos no seu léxico mental. Para isso, recorrem a estratégias *top-down* (que tem como objetivo ensinar os aprendentes a refletir sobre a sua compreensão e

a autorregular os seus processos de compreensão; por outras palavras, a desenvolver a sua consciência metacognitiva) e *bottom-up* (que se refere à descodificação dos sons ou unidades fonéticas que se ouvem e a sua ligação a outros para formar textos complexos com sentido, ou seja, quando há uma perceção adequada dessa informação, os ouvintes podem usar a sua experiência para interpretar o input. Esta abordagem procura ajudar os aprendentes a desenvolver competências de perceção) a par de estratégias metacognitivas para conduzir a sua atenção, monitorizar a sua interpretação e resolver eventuais problemas (Vandergrift & Goh, 2009).

Os mesmos autores supracitados dividem o conhecimento metacognitivo em conhecimento da pessoa (conhecimento relativo a fatores pessoais que influenciam a escuta), conhecimento da tarefa (objetivo da tarefa de escuta, a organização do texto e estrutura, fatores que podem atrapalhar a tarefa) e conhecimento da estratégia (estratégias úteis para melhorar a compreensão oral).

Ressalva-se que o nível de competência linguística surge em primeiro lugar, ainda mais quando se fala em compreensão oral semântica de alunos do PLNM. Nos primeiros níveis, os alunos não distinguem bem os sons do português, LNM, na medida em que desconhecem as suas regras fonológicas. Todavia, à medida que a sua competência linguística melhora, mais facilidade estes têm em segmentar os sons, tornando-se mais hábeis nas tarefas de compreensão oral semântica. Neste sentido, e como sustenta Medalha (2012), na sala de aula, o professor deve facultar aos alunos do PLNM a audição de documentos autênticos e ampliar as possibilidades de trocas verbais e a interação, de modo a que estes possam ampliar a sua competência fonológica, sintática e lexical.

O grau de atenção é igualmente importante numa situação de aprendizagem do PLNM, dado que a falta de atenção pode servir de entrave à competência oral semântica. A este propósito, Medalha (2012) refere que os bons ouvintes possuem consciência das suas distrações no momento em que estas acontecem, revelando-se capazes de reorientar a sua atenção para a tarefa a realizar, contrariamente aos ouvintes menos experientes, pois estes não têm ainda a perceção de quando há uma diminuição do seu nível de concentração e, quando deparados com palavras que desconhecem, deixam facilmente de escutar.

As dificuldades na LM e a idade assumem-se igualmente como fatores que podem influenciar a compreensão oral semântica na LNM, ou seja, quanto mais idade tiver o aluno, mais dificuldades este terá face às exigências de situações de compreensão oral semântica e em melhorar a sua competência (Medalha, 2012). Como tal e partilhando-se da opinião de Nunan (1999), é relevante que se renovem ou atualizem as tarefas propostas aos aprendentes de LNM,

no contexto de sala de aula ou noutro espaço físico de ensino e aprendizagem que não este, de modo a proporcionar-lhes situações o mais próximas possível do real.

3. Problema em estudo

A formulação do problema é uma das etapas mais importantes e complexas de qualquer estudo, porventura a mais difícil de um processo de investigação. Na realidade, a formulação de um problema de investigação consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de ideias, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja empreender. Qualquer investigação tem, por ponto de partida, uma situação problemática e que, por consequência, exige uma melhor compreensão do fenómeno observado ou a respetiva explicação.

Assim, um problema de investigação consiste na abordagem ou na perspectiva teórica que se decidiu adotar para se tratar o problema formulado pela pergunta de partida. Deste modo, pretende-se, com este estudo, dar respostas às seguintes questões:

a) Haverá diferenças no domínio da compreensão oral semântica entre alunos de PLNM, filhos de pais estrangeiros, que frequentam o ensino regular e os seus pares de PLM?

b) Há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal?

c) Há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e o número de anos de frequência de escolaridade em Portugal?

d) Há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e a escolaridade dos pais?

Tendo por base os pressupostos teóricos apresentados e formuladas as questões orientadoras, definem-se os objetivos:

a) Verificar se existem diferenças no domínio da compreensão oral semântica entre alunos de PLNM, filhos de pais estrangeiros, que frequentam o ensino regular e os seus pares de PLM;

b) Verificar se há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal;

c) Verificar se há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e o número de anos de frequência de escolaridade em Portugal.

d) Verificar se há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e a escolaridade dos pais.

4. Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório, do tipo quasi-experimental, descritivo-comparativo.

4.1. Participantes/processo de amostragem

O presente estudo englobou uma amostra de cerca de 38 alunos: 19 alunos de PLNM e 19 de PLM. Para a seleção do primeiro grupo foram tidos em conta os seguintes critérios de inclusão: a) frequentar escolas pertencentes à área da grande Lisboa; b) ter a Língua Portuguesa como língua não materna; c) estar inserido no ensino regular desde o primeiro ano do primeiro ciclo em Portugal; d) não ter défice, motor, sensorial ou mental diagnosticado que limite o desenvolvimento típico da linguagem; e) frequentar o 4º ano do primeiro ciclo ou o segundo ciclo; f) ter ambos os pais estrangeiros (do mesmo país); g) não apresentar uma história clínica em Terapia da Fala. O segundo grupo, de contraste, foi constituído por alunos emparelhados com os do primeiro grupo, de acordo com a idade, género e escolaridade dos pais, obedecendo aos mesmos critérios de inclusão excetuando o facto de serem alunos de Português Língua Materna e filhos de pais portugueses.

Salvaguarda-se que a amostra inicial era de maior dimensão, num total de 52 participantes, fazendo parte da mesma alunos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), os quais foram retirados uma vez que têm o português como língua oficial, contrariamente aos alunos de outras nacionalidades, podendo, deste modo, contribuir para resultados pouco fiáveis.

4.1.1. Caracterização da amostra

Os alunos de PLNM têm idades compreendidas entre os 9 anos e os 14 anos, enquanto os de PLM são mais novos, com idades compreendidas entre o 9 e os 12 anos, emparelhados por idades. No que se refere ao género, em ambos os grupos há um predomínio de raparigas. Os alunos do PLNM encontram-se, em média, a residir em Portugal há 3 anos (cf. Quadro 1).

Quadro 1: Médias da idade e género das crianças

	PLNM	PLM
Idade (anos)	n=19	n=19
Média ± DP	11,53± 1,31	10,84±0,83
Amplitude (mín – máx)	(9-14)	(9-12)
Género	LPNM	LPM
Masculino	8	8
Feminino	11	11
Anos de residência em Portugal	n=19	
Média ± DP	4,84± 2,60	
Anos de escolaridade em Portugal	n=19	
Média ± DP	3,05± 1,27	

A amostra de alunos de PLNM maioritariamente é constituída por oriundos da Índia, Ucrânia, Nepal e China (Quadro 2).

Quadro 2: Países de origem das crianças

	PLNM	
	n	%
Bangladesh	1	5
Bulgária	1	5
China	2	11
Índia	4	21
Islândia	1	5
Moldávia	1	5
Nepal	2	11
Nigéria	1	5
Paquistão	1	5
Portugal	-	-
Roménia	1	5
Ucrânia	3	16
Uzbequistão	1	5
Total	19	100

Constatou-se que a maioria dos pais dos alunos quer de PLNM, quer de PLM possui o Ensino Secundário, seguindo-se os que possuem o 3º Ciclo do Ensino Básico (cf. Quadro 3). Em 4 casos de alunos do PLNM não foi possível obter informação.

Quadro 3: Escolaridade dos pais

	PLNM		PLM	
	n	%	n	%
1º Ciclo	1	7	1	5
2º Ciclo	1	7	4	21
3º Ciclo	3	20	5	29
Secundário	7	47	7	37
Licenciatura	2	13	2	11
Mestrado	1	7	0	0
Total	15	100	19	100

4.2. Instrumentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos mediante a aplicação de um questionário de caracterização sociolinguística e através da aplicação de alguns subtestes da prova PALPA-P (Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia – versão portuguesa) (Castro, Caló & Gomes, 2007), escolhidas em função da capacidade discriminativa para as faixas etárias: associação semântica de palavras (nº 51) e compreensão oral de verbos e adjetivos (nº 57). A PALPA-P reúne um conjunto de 60 tarefas, tal como a bateria original em inglês, construídas para avaliar detalhadamente quatro aspetos principais da linguagem: processamento fonológico, leitura e escrita, compreensão de frases e semântica de palavras e imagens. Foi, inicialmente, concebida para avaliação das afasias, mas, como tem muitas provas, proporciona uma detalhada avaliação da linguagem noutros contextos (Castro, Caló & Gomes, 2007).

Como já referido, este estudo é uma parte integrante de uma investigação de maior dimensão, envolvendo três investigadoras, cuja aplicação das provas terá a seguinte ordem: a) consciência fonológica - decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência (n.º5 da PALPA-P, julgamento de rima em palavras (n.º15 da PALPA-P); b) compreensão oral semântica - associação semântica de palavras (nº 51 da PALPA-P) e compreensão oral de verbos e adjetivos (n.º 57 PALPA-P); c) sintaxe - descrição de imagem por escrito (“Ladrão de Biscoitos” de Goodglass). No caso concreto deste trabalho, foram tidas em conta três provas: Prova A – associação semântica de palavras de alta imaginabilidade nº 51; a Prova B – associação semântica de palavras de baixa imaginabilidade nº51b e a Prova C - compreensão oral de verbos e adjetivos nº 57 (Anexo I).

As provas são cotadas de diferentes formas. As provas 51 A e 51 B têm 15 itens cada, constituído cada um por 5 palavras em que o aluno tem que associar a palavra modelo à palavra com significado semelhante, ou seja, a mais parecida. A diferença entre estas provas reside no facto de que a primeira são palavras de alta imaginabilidade e a segunda de baixa imaginabilidade. Dentro destas provas a cotação é atribuída conforme os acertos, contudo separamos os erros consoante o tipo – semânticos ou de relação - e total de respostas que não foram dadas. A Prova 57 é constituída por 40 itens onde é dada uma palavra e o seu significado e o aluno apenas responde sim ou não, ou seja, explicamos que dizemos uma palavra e os seus significado mas que às vezes pode estar certo e outras não. Se achar que a palavra tem aquele significado responde que sim, se discordar, responde que não. Cito alguns exemplos de ambas as provas em baixo.

Prova 51A e 51B: Dizemos: “Pinhal – Livro; Bosque; Conto; Jardim” ou “Tópico – Assunto; Síntese; Percurso; Trajecto”

Prova 57: “Dizemos: Puxar – Afastar algo” ou “Baixo- Que tem pouca altura” e o aluno teria que responder Sim ou Não face a estas afirmações.

Estas provas foram aplicadas sempre com a mesma ordem. O tempo médio de aplicação foi cerca de 45 minutos.

4.3. Procedimentos de recolha e análise dos dados

Foi enviada uma carta a cada uma das escolas seleccionadas, em Lisboa, a anunciar o projeto e a solicitar autorização para a realização do mesmo. Após autorização das escolas, foi entregue aos alunos de PLNM, que estiverem dentro dos critérios de inclusão atrás referidos, dois questionários de caracterização sociolinguística, um a ser preenchido pelo aluno e o outro pelo respetivo Encarregado de Educação.

Juntamente com estes questionários foi ainda enviada uma carta de consentimento informado, onde eram explicados os procedimentos relativos a este projeto com vista à aprovação do Encarregado de Educação.

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

Após a receção destes documentos e a confirmação da adequação de todos os procedimentos as investigadoras aplicaram as provas anteriormente referidas, individualmente a cada aluno, num horário combinado com a escola, de modo a não prejudicar as atividades letivas.

Preservou-se sempre a confidencialidade de todos os dados, sendo que foram apenas utilizados para fins académicos respeitantes à presente investigação.

Foi ainda explicado a cada aluno que a Ficha de caracterização sociolinguística servia para identificarmos a sua língua materna, a dos seus familiares e para conhecermos o seu percurso escolar.

As provas foram mostradas aos alunos e realizadas pela seguinte ordem decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência (nº 5); julgamento de rima em palavras (nº 15); associação semântica de palavras (nº 51 A e B) e compreensão oral de verbos e adjetivos (nº 57). A estas provas foi também efetuado uma tarefa de escrita - descrição de uma imagem (Cookie Thief - Ladrão de Biscoitos) e demoravam cerca de 30 minutos a ser executadas.

Inicialmente fez-se uma abordagem geral das mesmas e a cada prova ia-se explicando detalhadamente o que deveriam fazer.

No que concerne às provas estudadas nesta Dissertação, associação semântica de palavras (nº 51 A e B) e compreensão oral de verbos e adjetivos (nº 57), foi descrita o que teriam que fazer.

Na presente dissertação, a análise dos dados recolhidos foi realizada através dos dois métodos de análise estatística: a análise descritiva e a análise inferencial. Para a análise descritiva, recorreu-se a tabelas de frequência, média e desvio padrão. Em termos de análise inferencial, recorreu-se a testes não paramétricos e paramétricos por se tratar de amostras pequenas.

Para se efetuar a análise estatística, todos os dados recolhidos foram tratados no programa estatístico, SPSS 20. Foi utilizado um grau de probabilidade de erro (p-value) ≤ 0.05 (valor normalmente adotado nas pesquisas em ciências sociais), considerando um intervalo de confiança de 95% (Pestana & Gageiro, 2009).

4.4. Resultados

Procurou-se saber se há diferenças no domínio da competência oral semântica entre alunos de PLNM, filhos de pais estrangeiros que frequentam o ensino regular e os seus pares de PLM. Para se responder a esta questão, contabilizou-se o total de respostas certas em cada prova e procedeu-se ao teste U de *Mann-Whitney*, por se tratar de amostras pequenas, para comparar os resultados nos 2 grupos em estudo – PLNM e PLM (Quadro 4). Como já referido foram realizadas três provas: Prova A – associação semântica de palavras de alta imaginabilidade nº 51; a Prova B – associação semântica de palavras de baixa imaginabilidade nº 51b e a Prova C - compreensão oral de verbos e adjetivos nº 5.

Os resultados obtidos demonstram que foram os alunos de PLM a apresentar médias superiores nas 3 provas, resultando em diferenças estatisticamente significativas (p-value $< 0,05$). Os alunos de PLNM têm um número de respostas certas inferior aos alunos de PLM.

Quadro 4: Teste U de *Mann-Whitney* relativo ao total de acerto das 3 Provas

		Média±DP	p-value (Teste U de Mann-Whitney)
Total Prova A (pontuação máxima 15)	PLNM	8,74±3,97	0,002
	PLM	11,68±1,41	
Total Prova B (Pontuação máxima 15)	PLNM	6,47±3,28	0,005
	PLM	10,63±2,19	
Total Prova C (Pontuação máxima 40)	PLNM	32,47±5,92	0,047
	PLM	36,58±2,71	

Ressalva-se que se apresentam os números de erros totais dados em cada prova, em ambos os grupos de alunos, tendo-se multiplicado o número de erros e a frequência dos mesmos.

Verifica-se que, no grupo de alunos de PLNM, os erros mais frequentes foram os semânticos e erros sem relação da Prova A, sendo esta uma situação análoga aos alunos do PLM, apesar de terem menos erros, na globalidade, comparativamente aos alunos do PLNM, com destaque para os erros sem relação e erros não resposta (Quadro 5).

Quadro 5: Total de erros da Prova A – associação semântica de palavras de alta imaginabilidade

	PLNM	PLM
	n.º de erros	n.º de erros
Erros semânticos da Prova A	2	3
	10	8
	12	18
	20	20
	18	6
	7	3
	8	8
Total de erros	77	66
Erros sem relação da Prova A	0	
	4	
	5	0
	3	5
	4	2
	5	
Total de erros	39	7
Erros não resposta da Prova A	0	0
	1	1
Total de erros	1	1
Total	117	74

Em conformidade com os resultados obtidos referentes à Prova B, pode dizer-se que os erros semânticos foram os mais evidentes nos alunos do PLNM, seguindo-se os erros sem relação, sendo esta uma situação semelhante aos alunos do PLM. Fazendo-se uma comparação com os erros obtidos na Prova A de alta imaginabilidade, foram menos os erros cometidos na Prova B de baixa imaginabilidade, mas sempre com prevalência por parte dos alunos do PLNM (Quadro 6).

Quadro 6: Total de erros da Prova B – baixa imaginabilidade

	PLNM	PLM
	n.º de erros	n.º de erros
Erros semânticos da Prova B	0	3
	6	6
	15	21
	12	20
	25	12
	7	15
	8	
Total de erros	73	57
Erros sem relação da Prova B	0	0
	6	3
	6	2
	6	15
	8	6
	18	
	8	
9		
Total de erros	61	26
Erros não resposta da Prova B	3	
	11	0
	14	
Total de erros	28	0
Total	162	83

Fazendo-se uma análise dos resultados referentes à Prova C, como exposto no Quadro 7, continuam a ser os alunos do PLNM a apresentar um número de erros mais significativo em relação aos alunos do PLM, apesar destes também terem cometido erros de compreensão oral de verbos e adjetivos.

Quadro 7: Total de erros da Prova C – compreensão de adjetivos e verbos

	PLNM	PLM
	n.º de erros	n.º de erros
Total de erros da Prova B	62	17
	32	20
	35	26
	108	29
	185	62
	76	64
	117	34
	80	105
Total de erros		72
		74
		114
	695	617

Constatou-se que, em termos de valores médios, os erros mais frequentes foram os alunos do PLNM a cometê-los, na globalidade das 2 Provas, destacando-se os erros semânticos da Prova A e da Prova B e os erros sem relação de ambas as Provas. Os resultados do Teste U de *Mann-Whitney* revelaram-se estatisticamente significativos, à exceção do total de erros semânticos da Prova B (Quadro 8).

Quadro 8: Teste U de *Mann-Whitney* relativo ao total dos erros semânticos

		Média±D P	p-value (Teste U de Mann-Whitney)
Total erros semânticos da Prova A	PLNM	4,05±2,09	0,019
	PLM	2,89±1,28	
Total erros semânticos da Prova B	PLNM	3,84±1,86	0,888
	PLM	3,00±1,29	
Total erros sem relação da Prova A	PLNM	2,11±2,84	0,005
	PLM	0,37±0,59	
Total erros sem relação da Prova B	PLNM	3,21±2,63	0,130
	PLM	1,37±1,70	
Total erros não resposta da Prova A	PLNM	0,05±0,22	0,541
	PLM	0,05±0,00	
Total erros não resposta da Prova B	PLNM	1,47±3,97	0,039
	PLM	0,00±0,00	

Verifica-se que há relação positiva, moderada e significativa entre a compreensão oral semântica de palavras de baixa imaginabilidade e também de compreensão de adjetivos e verbos dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal no total da Prova B (Quadro 9).

Quadro 9: Correlação de Pearson relativa ao total dos erros semânticos dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal

PLNM	Total da Prova	Total da Prova	Total da Prova
	A	B	C
R (Correlação de Pearson)	0,371	0,559*	0,508*
p-value	0,118	0,013	0,026

Os dados obtidos permitem referir que existe relação significativa entre a compreensão oral semântica de baixa imaginabilidade e na compreensão de adjetivos e verbos. Esta relação não se verifica com palavras de alta imaginabilidade. O número de anos de frequência de escola portuguesa tem também uma relação positiva, forte e significativa com a associação semântica de palavras de baixa imaginabilidade (Quadro 10).

Quadro 10: Correlação de Pearson relativa ao total dos erros semânticos dos alunos de PLNM e os anos de frequência de escola portuguesa

	Total da Prova	Total da Prova	Total da Prova
	A	B	C
R (Correlação de Pearson)	0,235	0,660**	0,255
p-value	0,334	0,002	0,292

De acordo com os dados expostos no Quadro 11, o valor médio mais elevado recaiu no total de erros sem relação da Prova C por parte dos alunos do PLNM que se encontram a residir em Portugal há 8 anos ou num período superior a tal, com significância estatística. É também expressivo o valor médio encontrado para o mesmo grupo de alunos no total de erros semânticos da Prova A.

Quadro 11: Total de acerto nas 3 Provas dos alunos de PLNM e os anos de residência em Portugal

	Anos de residência em Portugal	Média±D P	p-value
Total de acertos semânticos da Prova A	<8 anos	8,14±4,20	0,298
	=>8 anos	10,40±2,96	
Total de acertos semânticos da Prova B	<8 anos	5,71±3,36	0,107
	=>8 anos	8,60±2,07	
Total de acertos sem relação da Prova C	<8 anos	31,14±6,22	0,034
	=>8 anos	36,20±2,95	

Verificou-se que não há interferência estatística da escolaridade dos pais nas três Provas dos alunos do PLNM, uma vez que, na globalidade, se registam relações positivas, fortes e significativas, contrariamente aos alunos do PLM (cf. Quadro 12).

Quadro 12: Total de acerto nas 3 Provas e a escolaridade elevada dos pais

Escolaridade dos pais		Escolaridade Elevada	Total Prova A	Total Prova B	Total Prova C		
PLNM	R (Correlação de Pearson)		0,685**	0,355	0,486		
	p-value		0,005	0,194	0,066		
	Total Prova A	R (Correlação de Pearson)	0,685**		0,746**	0,744**	
		p-value	0,005		0,000	0,000	
	Total Prova B	R (Correlação de Pearson)	0,355	0,746**		,649**	
		p-value	0,194	0,000		0,003	
	Total Prova C	R (Correlação de Pearson)	0,486	0,744**	0,649**		
		p-value	0,066	0,000	0,003		
	PLM	R (Correlação de Pearson)		0,274	0,352	0,358	
		p-value		0,257	0,140	0,132	
		Total Prova A	R (Correlação de Pearson)	0,274		0,372	0,513*
			p-value	0,257		0,117	0,025
Total Prova B		R (Correlação de Pearson)	0,352	0,372		0,598**	
		p-value	0,140	0,117		0,007	
Total Prova C		R (Correlação de Pearson)	0,358	0,513*	0,598**		
		p-value	0,132	0,025	0,007		

4.5. Discussão

Procurou-se saber se existiam diferenças no domínio da compreensão oral semântica entre alunos de PLNM, filhos de pais estrangeiros, que frequentam o ensino regular e os seus pares de PLM, tendo-se verificado que foram os alunos de PLM a apresentarem médias superiores nas 3 provas realizadas, resultando em diferenças estatisticamente significativas, mostrando que os alunos de PLNM têm um número de respostas erradas superior aos alunos de PLM. Estes resultados poderão ser justificados com a possibilidade destes alunos não terem tido um contacto precoce com a língua portuguesa, para eles LNM, resultando em dificuldades na compreensão oral semântica do português.

No que respeita às dificuldades das Provas, que possam ter interferido na compreensão oral semântica dos alunos de PLNM, refere-se que as Provas A (associação semântica de palavras de alta imaginabilidade) e B (associação semântica de palavras de baixa imaginabilidade), apesar de avaliarem a mesma competência (associação semântica), a Prova A apresenta um grau de dificuldade menor do que a Prova B. As palavras da Prova A eram consideradas de alta imaginabilidade, enquanto as palavras da Prova B eram de baixa imaginabilidade, o que poderá justificar o facto de estes alunos terem obtido uma média mais elevada na Prova A (M=8,74), comparativamente à Prova B (M=6,67), sendo a primeira considerada com um grau de dificuldade menor. Os alunos do PLM obtiveram uma média mais elevada de 11,68 para a Prova A e 10,63 para a Prova B, tendo em conta que a pontuação máxima era de 15, significando que os mesmos, na globalidade, tiveram menores dificuldades de associação semântica, tendo resultado em diferenças estatisticamente significativas para todas as Provas.

Neste âmbito, salienta-se que uma das variáveis que pode influenciar o acesso ao léxico é a imaginabilidade das palavras, ou seja, a facilidade com que cada aluno pode criar uma imagem do conceito apresentado pela palavra, como por exemplo, na palavra “pinhal” os alunos teriam que associar semanticamente a palavra “bosque”. De acordo com os resultados obtidos nas provas referentes às palavras de baixa ou alta imaginabilidade, ou seja, mais respostas corretas/acertos nas palavras de alta imaginabilidade, sustentam a afirmação referida anteriormente. Diversos autores suportam esta teoria, como Mestre (2013), que refere que como uma variável relevante em tarefas de decisão lexical dado ser importante na organização do sistema semântico. A mesma autora argumenta que um efeito da imaginabilidade poderá indicar que o aluno está a “desenhar” no sistema semântico para tomar a decisão se um conjunto de fonemas corresponde a uma palavra ou não. Várias propostas têm sido avançadas quanto à natureza do sistema semântico para as palavras, com evidência neuropsicológica para a distinção entre itens abstratos e concretos (imagináveis). Assim, os resultados obtidos pelos alunos nas provas semânticas aprovam uma teoria neurobiológica da memória semântica que defende a parte do conhecimento acerca de conceitos concretos e representações perceptivas, enquanto os conceitos abstratos são codificados na forma de representações simbólicas.

Há estudos realizados com tarefas de decisão lexical que demonstram respostas mais rápidas e de forma correta para nomes concretos do que para nomes abstratos (Kroll & Merves, 1986; Kounios & Holcomb, 1994).

Smith *et al.* (2006) referem um potencial papel compensatório para a frequência, isto é, se uma palavra tem uma representação favorável, ou seja, alta imaginabilidade, a mesma pode

ser processada mais rapidamente, independentemente da sua frequência; se a palavra tem uma representação desfavorável, baixa imaginabilidade, pode igualmente ser processada rapidamente se tiver uma frequência suficientemente alta, o que poderá sugerir que os alunos das amostras em estudo usam as palavras “pinhal” e “bosque” com maior frequência.

Na Prova B, as palavras já eram de baixa imaginabilidade, como, por exemplo, “cuidado” e “perigo”, sendo nomes gramaticalmente abstratos, o que requer um desenho mental semântico mais complexo, oferecendo mais dificuldade quer aos alunos do PLNM, quer aos do PLM, os quais poderão ainda não ter assimilado estas palavras, ou seja, as mesmas não fazem parte da língua usada em situação real, o que se constitui como um desafio para eles. Ambas as provas citadas acima tinham 15 itens cada uma.

No que concerne à Prova C, compreensão oral de verbos e adjetivos, esta tem um grau de dificuldade menor do que as anteriores, visto que é dada uma palavra que pode ter um significado ou não correto, mas explicado através de uma frase, num total de 40 itens, onde ambos os grupos de alunos obtiveram uma média mais elevada, comparativamente às obtidas nas outras Provas. Estes resultados poderão ser justificados com o facto de o significado da palavra não surgir isolado, mas em contexto de frase, o que facilita a compreensão semântica. Por outro lado, e como já referido na fundamentação teórica deste trabalho, os alunos das amostras em estudo situam-se na faixa etária dos 9 aos 14 anos, tendo já a competência de segmentar as frases em palavras e de diferenciação entre significante e significado, bem como já são capazes de possuir explicações metalinguísticas dos sinónimos e das metáforas simples, sendo este um processo que se inicia entre os seis e os sete anos de idade (Gombert, 1990).

Os resultados suprarreferidos foram corroborados com os obtidos no total dos erros semânticos, pois obtiveram-se médias superiores para os alunos de PLM nas três provas. Deste modo, refere-se que foram os alunos de PLNM a produzir mais erros semânticos na Prova A, erros sem relação nas Provas A e B e erros não resposta em ambas as Provas, todavia sem diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados poderão ser justificados com o pressuposto de que as Provas utilizadas conterem estímulos de tarefas feitas com base nas características da língua portuguesa. As palavras e frases foram seleccionadas tendo em conta as características fonológicas, morfológicas, sintáticas e ortográficas do português, o que poderá ter repercussão na compreensão semântica por parte de alguns alunos LPNM.

A este propósito, refere-se que os alunos/aprendentes de uma segunda língua, no caso a língua portuguesa, por norma, têm como objetivo principal a comunicação oral, uma capacidade que abarca a participação dos falantes em interações sociais e a compreensão de diferentes formas de discurso.

Os alunos do PLNM têm de desenvolver a capacidade de reconhecimento e uso das principais estruturas léxico-sintáticas e sintático-semânticas da língua portuguesa, que lhes permitam ter uma maior flexibilidade e capacidade para usar a língua em situações menos previsíveis; têm de desenvolver a capacidade de recorrerem a estratégias de comunicação e possuir uma maior consciência de registos (formal/informal) e convenções sociais, o que lhes permitirá desenvolver mecanismos de adequação sociocultural, alargando, conseqüentemente, a sua competência oral semântica.

Constatou-se que há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal no total da Prova B e no Total da Prova C, ambas de baixa imaginabilidade. O número de anos de frequência de escolaridade em Portugal teve interferência estatística no total da Prova B, o que corrobora os resultados anteriormente referidos, pois estas duas Provas são as que maior dificuldade apresentam. Na Prova B, os alunos tinham de fazer a associação semântica, ou seja, fazer corresponder o significado mais parecido com a palavra principal dada (por exemplo, relacionar “atalho” com “cautela”). Na Prova C, relativa à compreensão oral de verbos e adjetivos, os alunos tinham de dizer se estava correto ou errado o significado das palavras, o que requer um maior domínio da língua portuguesa.

Quando se procedeu ao acerto das três Provas, tendo em conta a sua pontuação máxima, o valor médio mais elevado recaiu no total de erros sem relação da Prova C por parte dos alunos do PLNM que se encontram a residir em Portugal há 8 anos ou num período superior a tal, com significância estatística. É também expressivo o valor médio encontrado para o mesmo grupo de alunos no total de erros semânticos da Prova A. Estes resultados mostram que foram estes os alunos a obter uma pontuação mais elevada nas três provas, significando que cometeram menos erros do que os alunos que se encontram a residir em Portugal há menos tempo. Neste sentido, constatou-se que a aquisição do português como LNM requer uma consciencialização de competências e de capacidades, uma aquisição que requer o domínio de aspetos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos e discursivos da língua, o que já é mais manifesto nos alunos do PLNM que residem há mais tempo em Portugal, comparativamente aos que residem há menos tempo. Assim, conforme os autores Gardel (2006) e Savielle-Troike (2006), os resultados obtidos nas provas realizadas pelos mesmos e observando as dúvidas que os mesmos foram tendo ao longo da sua realização, poder-se-á dizer que os alunos, residentes há mais tempo em Portugal, já possuem mais competência linguística, processo este que se associa aos conhecimentos fonológicos, sintáticos, sistemáticos e lexicais da língua, onde assume particular

relevo a organização cognitiva e o armazenamento de lexemas e a sua acessibilidade, de forma a expandir o conhecimento lexical.

Os resultados apurados reforçam o pressuposto de que, como afirma Figueiredo (2009, p. 108), “a imagem comunicativa da língua deve ser aliada à sua função representativa”, e o processamento das novas informações deve partir do conhecimento já interiorizado, devendo a língua ser entendida no discurso e como um sistema funcional.

Verificou-se que não há interferência estatística da escolaridade dos pais nos erros cometidos pelos alunos do PLNM, nas três Provas. A este propósito pode dizer-se que, segundo Lennenberg (1967), a idade propícia para a aprendizagem de uma LNM, sem que haja comprometimento neurológico, reside entre os vinte e um e os trinta e seis meses de vida da criança. Contudo, até os doze anos de idade ela ainda consegue aprender sem muito esforço. A partir dos catorze anos, a capacidade de assimilação e aprendizagem do ser humano começa a diminuir gradativamente, o que não impede que a aprendizagem ocorra, porém, é necessária uma maior dedicação por parte do aprendiz. Estes pressupostos podem justificar os resultados obtidos, principalmente no que se refere aos alunos do PLNM, atendendo-se ao facto de os mesmos se situarem numa faixa etária dos 9 aos 14 anos, o que corresponde a idades propícias para se aprender uma LNM. Segundo Lennenberg (1967), nesta fase, o cérebro está suficientemente maleável para permitir que a criança aprenda outra língua com facilidade.

Ressalva-se também que, na opinião de Moita Lopes (1996) e de Moura (2005), o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de uma LNM depende da qualidade da interação proposta pelos professores durante as aulas. Assim, quando a interação é significativa, os aprendizes tendem a obter resultados altamente positivos na aprendizagem. Todavia, este é um processo que requer um trabalho conjunto entre a escola e os pais. Mediante os resultados apurados, tendo em conta que não houve interferência estatística da escolaridade dos pais na compreensão semântica dos alunos, pode dizer-se que poderá estar implícita a influência de fatores ambientais presentes no meio em que os alunos estão inseridos, a família e a escola.

5. Conclusão

A transformação da sociedade portuguesa no que concerne à diversidade étnica e linguística não é um fenómeno recente e Portugal tem assistido a uma afluência de imigrantes. Deste modo, foi imprescindível criar mecanismos para melhor integrar estes imigrantes. Um elemento indispensável para esta integração é, não só o conhecimento, bem como o domínio da língua portuguesa. Por estas razões, é fulcral a criação de projetos de ensino da língua portuguesa como segunda língua, sobretudo nas escolas. Devido aos problemas de insucesso escolar, é urgente sensibilizar e alertar a comunidade escolar para as dificuldades sentidas pelos alunos de etnias diferentes, ou com línguas maternas que não o português. Importa salientar que se deve valorizar o multilinguismo, o multiculturalismo. Apesar disto e dos esforços realizados, como se pôde verificar através dos resultados obtidos neste projeto a realidade é que as escolas portuguesas ainda revelam algumas lacunas neste sentido.

Na dimensão investigativa, o presente trabalho pretendeu encontrar respostas para as questões traçadas inicialmente e que agora se recordam e refletem: Haverá diferenças no domínio da compreensão oral semântica entre alunos de PLNM, filhos de pais estrangeiros, que frequentam o ensino regular e os seus pares de PLM? Há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal? Há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e o número de anos de frequência de escolaridade em Portugal? Há relação significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e a escolaridade dos pais?

Do estudo empírico apurou-se que foram os alunos de PLM a apresentarem médias superiores nas três provas, ou seja, obtiveram uma pontuação mais elevada em cada Prova. Verificou-se que os alunos de PLNM têm um número de respostas erradas superior aos alunos de PLM, traduzindo-se em diferenças no domínio da compreensão oral semântica entre alunos de PLNM, filhos de pais estrangeiros, que frequentam o ensino regular e os seus pares de PLM. Foram os alunos de PLNM a produzir mais erros semânticos, erros sem relação e erros não resposta em ambas as Provas, todavia sem diferenças estatisticamente significativas. Constatou-se a existência de relação positiva, forte e significativa entre a compreensão oral semântica dos alunos de PLNM e o número de anos de residência em Portugal no total da Prova B e no Total da Prova C, ambas de baixa imaginabilidade, o que representa um maior grau de dificuldade. O número de anos de frequência de escolaridade em Portugal teve interferência estatística no total da Prova B. No que se refere acerto das três Provas, o valor médio mais elevado recaiu no total de erros sem relação da Prova C por parte dos alunos do PLNM que se encontram a residir

em Portugal há 8 anos ou num período superior a tal, com significância estatística. Concluiu-se que a escolaridade dos pais interferiu nas três Provas dos alunos do PLNM.

Face aos resultados apurados, os quais permitiram responder às questões de investigação e atingir os objetivos delineados, sugere-se a construção de um ambiente de aprendizagem formativa, o que implica esforço de organização, todavia, permite valorizar percursos individuais dos alunos do PLNM. Nestes casos, importa construir planos individuais de trabalho para cada aluno onde se devem incluir roteiros semanais ou com outra duração, mais adequada do percurso de cada aluno para desenvolvimento do currículo fora da sala de aula, que deverão conter a marcação de trabalho pelo professor, orientações para a sua realização e recolha de sugestões, registos de autoavaliação e de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno enquanto ator da sua aprendizagem. Além disso, é necessário criar tempos de regulação das aprendizagens, proporcionando aos alunos de PLNM tempos de reflexão acerca da sua aprendizagem e tempos de comunicação, permitindo-lhes a apresentação dos seus trabalhos, dando sentido social às suas aprendizagens na língua portuguesa.

Como qualquer outro trabalho desta envergadura também este teve as suas limitações, destacando-se a dificuldade em termos bibliográficos, ou seja, são escassos os suportes bibliográficos específicos na compreensão oral semântica, o que não permitiu um aprofundamento mais exaustivo da temática. Outra limitação tem a ver com o facto de não se possuir uma amostra mais dilatada de alunos, o que, em termos estatísticos, sobretudo quando se trabalharam os grupos amostrais em separado, poderá não ter robustez suficiente para se terem alcançado resultados mais generalizáveis. Deste modo, sugere-se a continuidade deste estudo, com amostras mais alargadas de alunos do PLM e alunos do PLNM, para que se possa fazer extrapolação dos resultados à população com características semelhantes.

6. Bibliografia

- Abrantes, A.M. (2011). *Introdução à semântica*. Coleção PRO_LPG 18. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bento, C.I.S. (2013). *Aquisição de Português Língua Não Materna – o conjuntivo na interlíngua de falantes nativos de neerlandês*. Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Bernstein, K. & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children*. Nova Iorque: Macmillan Publishing.
- Collado, J.A. (1996). *Fundamentos de Linguística Geral*. Lisboa: Edições 70.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, L. & Gomes, I. (2000) *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, S. L. Caló, S. & Gomes, I. (2007). *PALPA-P (Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português)*. Adaptação Portuguesa de S. L. Castro, S. Caló & I. Gomes e Versão Original de J. Kay, R. Lesser & M. Coltheart. 1ª Edição Portuguesa. CEGOC-TEA, Lda. Lisboa: Investigação e Publicações Psicológicas.
- Cruse, D.A. (2004). *Meaning in Language - An introduction to semantics and pragmatics*. U.K.: Oxford University Press.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira Martins, M. D. (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.
- Figueiredo, O. (2009). *O Português abre as portas: A quem? E como? [Em linha] Disponível em: <http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/8388>* Porto: FLUP. [Consul. em março de 2014].
- Fisher, C., & Gleitman, L. R. (2002). Language acquisition. In H. F. Pashler (Series Ed.) and C. R. Gallistel (Volume Ed.). *Stevens' Handbook of Experimental Psychology*. Vol 1: Learning and motivation (pp. 445-496). New York: Wiley.
- Friederici, A. D. (2005). Neurophysiological markers of early language acquisition: from syllables to sentences. *Trends in Cognitive Science*, 9 (10): 481-488.
- Gardel, P.S. (2006). *Interacção e as actividades pedagógicas como mediadores na aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês como segunda língua*. [Tese de Mestrado]. São Paulo: PUC-SP.

-
- Genouvrier, E. & Peytard, J. (1998). *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gregg, K. oliveiraR. (1984). *Krashen's Monitor and Occam's razor*. Applied Linguistics.
- Kounios, J. & Holcomb, P. (1994). Concreteness effects in semantic processing: ERP evidence supporting dual-encoding theory. *J. Exp. Psychol. Learn. Mem. Cogn.* 20, 804-823.
- Kroll, J. & Merves, J. (1986). Lexical access for concrete and abstract words. *J. Exp. Psychol. Learn. Mem. Cogn.* 12, 92-107.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*. 67(5): 713–727.
- Kuhl, P. K. & Riviera- Gaxiola, M. (2008). Neural Substrates of Language Acquisition. Institute for Learning and Brain Sciences, University of Washington, Seattle. *The Annual Review of Neuroscience*. 31:511–34.
- Leiria, I. M. C. (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira – investigação e ensino*. Lisboa. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Linguística Geral e Românica. Disponível em: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf>
- Lennenberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Nova York: Wiley and Sons. Lima, M. S. C. (2009). *Surdez, Bilinguismo: entre o dito, o pretendido e o feito*. São Paulo: IEL/UNICAMP.
- Lynch, T. (2002). Listening: questions of level. In R. Kaplan (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 38-48). New York: Oxford University Press.
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In Osório, P. e Meyer, R. M. (2008). *Português língua segunda e língua estrangeira. Da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Mateus, M. H. M., Pereira, D. & Fischer, G. (2008). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. Projecto do ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional. *Edição da Fundação Calouste Gulbenkian*.
- Mateus, M.H.M. et alii (2003). *Gramática de Língua Portuguesa* (5ª edição, revista e aumentada). Lisboa: Editorial Caminho.
- Medalha, L.N. (2012). *Ensino a distância do Português Língua Estrangeira – a prática da comunicação oral*. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Mendes, M. (2008). Avaliação do nível de proficiência linguística. In Mateus, M.H.M.; Pereira, D. & Ficher, G. (Coord.). *Diversidade Linguística na escola portuguesa*. Projeto do

-
- Instituto de Linguística Teórica e Comportamental (ILTEC) com a colaboração da Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (pp. 305-328). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mestre, I.S.M. (2013). *Efeito de variáveis linguísticas e demográficas na capacidade de decisão lexical, repetição de palavras e de pseudo-palavras*. Dissertação de Mestrado em Neuropsicologia e Neurociências Cognitivas. Universidade do Algarve.
- Moita Lopes, L.P. (1996). *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Moura, E.V.X. (2005). *O nível de robustez interacional e as interferências das abordagens de ensinar do professor e dos autores de livro didático e de aprender dos alunos em aulas de língua estrangeira para iniciantes*. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Olano, C.O. (2004). *Lexicografía y semántica léxica – Teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid: Ediciones Académicas S.A.
- Oliveira, A. M. R. (2002). Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingues. *Educação & Comunicação*, 7: 86-101.
- Oliveira, F. (1996). Semântica, capítulo de Faria, I. et al. (orgs.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Editora Caminho, série Linguística, p. 333-379.
- Oliveira, F.; Cunha, L. F.; Ferreira, I.; Silvano, P.; Leal, A; Silva, F. & Barbosa, J. (2003). *Questões de semântica temporal nos programas de português do ensino secundário*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Quadro Europeu Comum de Referência, do Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Ensino, avaliação, aprendizagem*. Porto: Tradução ASA.
- Reis, M.J. & Gil, T.M.S. (2003). *Comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar. Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B.M.M. (2010). *A Competência metalexical em aprendentes eslavos de português língua não materna*. [Tese de Mestrado] Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Saussure, F. (1975). *Curso de Linguística Geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Cultrix: São Paulo.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. U.K.: Cambridge University Press.

-
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- 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 de Desenvolvimento Curricular.
- Smith et al. (2006) Smith, P., Turner, J., Brown, P. & Henry, L. (2006). The distinct contributions of age of acquisition and word frequency in auditory word perception. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 59:12, 212-2134.
- Turazza, J. (2005). *Léxico e criatividade*. São Paulo: Annablume.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2009). Teaching and testing listening comprehension. In M. Long & C. Doughty (eds.). *The handbook of language teaching* (pp. 395-411). Malden: Blackwell.
- Viana, F. (2000). Despistar, orientar e intervir: As contingências de um sistema. In: *Actas do Congresso Internacional “Os mundos sociais da infância”*. Braga: Universidade do Minho.

7. Apêndices

Protocolo de Investigação

Tema: Competências linguísticas de alunos de português língua não-materna que frequentam o ensino regular

Investigadoras: Joana Ferreira, Joana Simões e Vera Canto

Orientação: Prof^{as} Doutoradas M^a Emília Santos e Hanna Batoréo

Pretende-se com este estudo, realizado no âmbito da dissertação de Mestrado em Linguística Clínica, do Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, 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.

O estudo a desenvolver procurará responder às seguintes questões:

- a) Haverá diferenças no domínio da fonologia, morfossintaxe e compreensão semântica 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)?
- b) No grupo de alunos de PLNM haverá diferenças nas competências linguísticas estudadas em função do respetivo contexto social e linguístico?

O estudo irá englobar uma amostra de cerca de 60 alunos: 30 alunos de PLNM e 30 de PLM. Para a seleção do primeiro grupo serão tidos em conta os seguintes critérios de inclusão:

- a) frequentar escolas pertencentes à área da grande Lisboa;
 - b) ter a Língua Portuguesa como língua não materna;
 - c) estar inserido no ensino regular desde o primeiro ano do primeiro ciclo em Portugal;
 - d) não ter défice cognitivo, motor, sensorial ou mental diagnosticado que limite o desenvolvimento da linguagem normal;
 - e) frequentar o 4^o ano do primeiro ciclo ou o segundo ciclo;
 - f) ambos os pais estrangeiros (do mesmo país);
 - g) não apresentar uma história clínica em Terapia da Fala.
- O segundo grupo, de contraste, será constituído por alunos emparelhados com os do primeiro grupo, de acordo com a idade, género e escolaridade dos pais, obedecendo aos mesmos critérios de inclusão exceptuando o facto de serem alunos de Português Língua Materna e filhos de pais portugueses.

Assim, em relação a cada aluno, pretende-se obter os seguintes dados: perfil sociolinguístico, identificação das competências linguísticas, comparando-as entre os grupos de alunos e dentro do próprio grupo de PLNM.

Os dados anteriormente descritos serão recolhidos mediante a aplicação de um questionário de caracterização sociolinguística, através da aplicação das provas da PALPA-P

(Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia – versão portuguesa), escolhidas em função da capacidade discriminativa para as faixas etárias: decisão lexical auditiva, imaginabilidade e frequência (nº 5); julgamento de rima em palavras (nº 15); associação semântica de palavras (nº 51) e compreensão oral de verbos e adjectivos (nº 57). Será ainda efectuada uma tarefa de escrita - descrição de uma imagem (*Cookie Thief - Ladrão de Biscoitos*).

Protocolo de recolha de dados

Após autorização das escolas, serão entregues aos alunos “bilíngues”, que estiverem dentro dos critérios de inclusão atrás referidos, dois questionários de caracterização sociolinguística, um a ser preenchido pelo aluno e o outro pelo respetivo Encarregado de Educação. Juntamente com estes questionários será enviada uma carta de consentimento informado, onde serão explicados os procedimentos relativos a este projeto com vista à aprovação do Encarregado de Educação.

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

Após a recepção destes documentos e a confirmação da adequação de todos os procedimentos as investigadoras aplicarão as provas anteriormente referidas, individualmente a cada aluno, num horário a combinar com a escola, de modo a não prejudicar as atividades letivas.

Todos os dados serão confidenciais, sendo apenas utilizados para fins académicos respeitantes à presente investigação.

Autorização

Lisboa, maio de 2013

Exmo. Encarregado de Educação,

Vimos solicitar a sua colaboração num projeto que estamos a realizar sobre as “Competências linguísticas de alunos de Português Língua Não-Materna que frequentam o ensino regular” de forma a obtermos dados sobre as competências linguísticas destes alunos, para que, com os dados obtidos, possamos contribuir para a prevenção do insucesso escolar. Pretendemos avaliar estas competências 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(a) 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: ____/____/____

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?

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.

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:

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? _____ • A mãe? _____

• Os irmãos? _____ • Outros familiares? _____

• Os amigos fora da escola?

• 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

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA² – 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

² 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.

• Do _____ pai

• Da _____ mãe

4. Profissão

• Do _____ pai

• Da _____ mãe

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
- Ler textos
- Dar respostas por escrito
- Compreender o que os Professores dizem
- Escrever textos
- 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! 😊

8. Anexos

PALPA - P
Folha de Respostas

Nome: _____

Data: _____

Marque a palavra que tem o significado mais parecido com o da palavra sublinhada.

T.	<u>pinhal</u>	livro	bosque	conto	jardim
1.	<u>pasta</u>	lápiz	mala	papel	saco
2.	<u>fogão</u>	forno	cera	sabão	tacho
3.	<u>cabana</u>	peúga	sapato	barraca	palheiro
4.	<u>factura</u>	assento	quantia	recibo	cadeira
5.	<u>manta</u>	lençol	pinxel	tinta	colcha
6.	<u>vento</u>	brisa	chuva	pedra	lousa
7.	<u>bolacha</u>	merengue	biscoito	camisa	casaco
8.	<u>compota</u>	geleia	mármore	laranja	tijolo
9.	<u>volante</u>	castelo	guiador	muralha	buzina
10.	<u>fogo</u>	sumo	leite	lume	chama
11.	<u>criado</u>	escarpa	declive	capataz	mordomo
12.	<u>aluno</u>	professor	madeira	aprendiz	floresta
13.	<u>rochedo</u>	ovelha	montanha	carneiro	penedo
14.	<u>palácio</u>	catedral	castelo	água	álcool
15.	<u>viola</u>	guitarra	pistola	revólver	piano



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

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 infrações serão penalizadas nos termos da legislação em vigor.


Este exemplar está impresso em tinta castanha. Apenas a negro é uma reprodução legal. Não a utilize.

PALPA - P
Folha de Respostas

Nome: _____ Data: _____

Marque a palavra que tem o significado mais parecido com o da palavra sublinhada.

<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	T. <u>cuidado</u>	atalho	cautela	desvio	perigo
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	1. <u>tópico</u>	assunto	síntese	trajecto	percurso
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	2. <u>fraude</u>	dogma	crime	crença	burla
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	3. <u>ideia</u>	imagem	sugestão	figura	resumo
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	4. <u>medo</u>	feito	acto	temor	zelo
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	5. <u>proeza</u>	mérito	discussão	façanha	debate
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	6. <u>mito</u>	conto	lenda	valor	preço
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	7. <u>posto</u>	corte	dever	secção	cargo
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	8. <u>clima</u>	tempo	jeito	maré	gosto
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	9. <u>ruído</u>	amostra	barulho	exemplar	estrondo
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	10. <u>alerta</u>	guarda	lógica	atenção	sentido
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	11. <u>fortuna</u>	aptidão	herança	talento	riqueza
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	12. <u>alteração</u>	melodia	transformação	interrupção	harmonia
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	13. <u>coragem</u>	passagem	entrada	bravura	esforço
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	14. <u>salário</u>	ordenado	disparate	recompensa	parvoíce
<small>Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal. Exemplo impresso a castanho. Apenas a negro é uma reprodução legal.</small>	15. <u>rota</u>	rumo	meta	coima	multa

 Adaptação portuguesa de Castro, Caló & Gomes. Versão Original de Kay, Lesser & Coltheart.
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 de 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 castanha. Apenas a negro é uma reprodução legal. Não a utilize.

PALPA - P
 Compreensão Oral de Verbos e Adjectivos (Forma 2)
 Folha de Registo e Cotação 2

57b

Nome: _____ Idade: _____

Habilitações: _____ Profissão: _____ Data: _____

Instruções ao Sujeito: Vou dizer uma palavra; depois, o que ela significa. Algumas vezes o que eu disser vai estar certo, mas outras vezes vai estar errado. Responda sim quando estiver bem, e não quando estiver mal.

Registo: Assinale as respostas na coluna Resposta (as respostas correctas estão destacadas). Apresente a segunda parte só no caso de ter havido dificuldades na primeira.

Nº	Palavra	Definição	Resposta	
1	Puxar	Afastar algo	Sim	Não
2	Picar	Ferir com o bico ou um instrumento pontiagudo	Sim	Não
3	Alto	No fundo de	Sim	Não
4	Caçar	Ir à frente de alguém	Sim	Não
5	Baixo	Que tem pouca altura	Sim	Não
6	Decidir	Resolver	Sim	Não
7	Mais	Não ter muito	Sim	Não
8	Seguir	Ir atrás de	Sim	Não
9	Dar	Retirar algo de alguém	Sim	Não
10	Magro	Pessoa pouco pesada	Sim	Não
11	Guardar	Tomar conta de alguma	Sim	Não
12	Molhar	Derramar líquido sobre algo	Sim	Não
13	Desejoso	Que não tem vontade	Sim	Não
14	Indicar	Querer uma informação	Sim	Não
15	Lavar	Secar	Sim	Não
16	Entregar	Dar alguma coisa	Sim	Não
17	Mostrar	Pôr à vista de todos	Sim	Não
18	Assustar	Agradar alguém	Sim	Não
19	Sugerir	Ouvir a opinião de alguém	Sim	Não
20	Simplex	Que é difícil de resolver	Sim	Não
21	Receber	Tomar ou aceitar algo que é oferecido	Sim	Não
22	Ansioso	Indiferente	Sim	Não
23	Tocar	Ver alguma coisa	Sim	Não
24	Pequeno	Grande	Sim	Não
25	Levar	Transportar alguma coisa	Sim	Não
26	Comprar	Depositar dinheiro no banco	Sim	Não
27	Lamber	Fechar a boca	Sim	Não
28	Menos	Ter mais de alguma coisa	Sim	Não
29	Oferecer	Fugir com alguma coisa	Sim	Não
30	Pensar	Dar instruções às pessoas	Sim	Não
31	Interessado	Que tem interesse em	Sim	Não
32	Aconselhar	Não dizer nada	Sim	Não
33	Fácil	Que não apresenta dificuldades	Sim	Não
34	Boa	Agradável	Sim	Não
35	Aceitar	Receber o que é oferecido	Sim	Não
36	Difícil	Que não é fácil de fazer	Sim	Não
37	Vender	Levar dinheiro por alguma coisa	Sim	Não
38	Pegar	Dar um presente a alguém	Sim	Não
39	Prestes a	Que está quase a	Sim	Não
40	Pedir	Solicitar alguma coisa a alguém	Sim	Não

Total de Acertos: ÷ 40 =