

The Inclusion of Students with migratory experience: Need for Tools for Educational Assessment and Intervention

Sandra Figueiredo; Carlos Fernandes da Silva
Universidade de Aveiro, Portugal

Abstract

It is important scientific and, above all, on a social perspective and to produce knowledge and suggest solutions enabling respond to the main problem of this research: "How to identify and thereby develop prevention methods regarding to overcome learning disabilities of second language (L2) learners, in school context, taking into account the premise of different cognitive performances (the highest level of "competence") and different psychosocial predispositions and thus, several verbal behaviours due to psychological, cognitive and linguistic factors?"

Method: 61 participants second language learners (Experimental Group) and 82 native and monolingual individuals (Control Group), aged between 7 and 30 years. It was developed a battery of 12 tests to observe, at different degrees of language development, the phonological awareness of the participants, according to the factors age, gender, nationality and native language spoken by individuals. The test appears to be programmed in an electronic format to determine the profile accuracy of sounds, control of recording the answers and report the time spent for each test. From the application of the tests battery, we found that the sample with migratory experience presents lower performance (with a lower degree of acceptability) toward the sample of native and monolingual (Portuguese) which suggests clear indication that L2 learners have the conditions that require school support especially given the differences in competence and performance among the age brackets. Naturally the L2 learners are students at risk regarding the literacy skills development, determining the academic performance and their inclusion.

Key-words: Educative Intervention, Tests Battery, Second Language, Inclusion.

A Inclusão de Alunos com Experiência Migratória: Necessidade de Instrumentos de Avaliação e de Intervenção Educativa

Resumo

É importante cientificamente e, sobretudo, do ponto de vista social produzir conhecimento e sugerir soluções que possibilitem responder ao principal problema desta investigação: "Como identificar e, assim, desenvolver métodos de prevenção dirigidos à superação de dificuldades de aprendizagem de aprendentes de L2, em contexto escolar, tendo em conta a premissa dos diferentes desempenhos (a nível mais elevado de "competência") cognitivos e das diferentes predisposições psicossociais e, assim, do distinto comportamento verbal que evidenciam, devido a factores de ordem psicológica, cognitiva e linguística?"

Método: 61 participantes aprendentes da segunda língua (Grupo Experimental) e 82 sujeitos monolíngues e nativos (Grupo Controlo), com idades compreendidas entre 7 e 30 anos. Foi desenvolvida uma bateria de 12 testes para observar, em diferentes graus de desenvolvimento da Língua, a consciência fonológica dos participantes, de acordo com os factores idade, género, nacionalidade e línguas maternas faladas pelos indivíduos. O teste apresenta-se programado num formato electrónico determinando o perfil a acuidade dos sons, controlo do registo das respostas e registo do tempo despendido para cada teste. A partir da aplicação da bateria de testes constatamos que a amostra com experiência migratória se apresenta com desempenho inferior (com menor grau de aceitabilidade) face à amostra de sujeitos nativos e monolíngues (Português) o que sugere claro indício de que os aprendentes de L2 reúnem condições que exigem apoio escolar sobretudo atendendo as diferenças de competência e performance entre as classes etárias. Naturalmente surgem como alunos de risco no que respeita a desenvolvimento das competências literárias, determinando o desempenho académico e a sua inclusão.

Palavras-chave: Intervenção Educativa, Bateria de Testes, Língua Segunda, Inclusão.

Introdução

Este trabalho integra um programa de investigação com o objectivo de avaliar comportamentos verbais diversos dos sujeitos, apelando, por um lado, à vertente psicológica e afectiva; e, por outro lado, à vertente cognitiva.

Quando nos propomos a avaliar a influência de factores psicológicos, referimo-nos particularmente a factores (motivação, ansiedade e estilos de aprendizagem) associados especificamente à aprendizagem de Língua Segunda. Tais factores são abordados particularmente com o significado que lhes é atribuído nesse contexto, sem aplicação noutros campos conceptuais, podendo, juntamente com o desiderato de avaliar o desempenho cognitivo, apresentar um estudo mais holístico em que a imagem do aprendente de Língua Segunda seja desenhada de forma mais válida, sem crassas lacunas de análise.

Quando nos referimos conceptualmente a “desempenho cognitivo” neste contexto pretendemos abordar a competência e performance do sujeito apelando fundamentalmente à sua aptidão para declarar e ajuizar sobre níveis de consciência fonológica, numa conjuntura de conectividade cognitiva funcional, ou seja, o sujeito é avaliado considerando de forma relacionada, sem outra opção afinal, as suas capacidades de visão, audição, memória, atenção e linguagem. Desempenho cognitivo aborda portanto mais do que a competência linguística do sujeito (ver Gynan, s.d.), no sentido preferido por Chomsky (1975). Este diferenciava, não só competência de performance, como também competência linguística de competência cognitiva, como faculdades separadas. O desempenho cognitivo aqui, então, refere-se ao conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e capacidade de avaliação por parte do sujeito (taxonomia de Bloom, citada por Gynan, s.d.). Os últimos três níveis cognitivos (considerando o caso específico de aprendizagem verbal) são os mais elevados, assim considerados pelo autor.

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

que justificam essas diferenças como resultantes das características psicológicas e afectivas reveladas pelos sujeitos, secundando o factor cognitivo.

Em contexto de avaliação de linguagem emerge ainda outro factor crucial na compreensão dos estímulos verbais (vocais ou não), mais estreitamente relacionado com o aspecto do desempenho cognitivo: a inteligibilidade do discurso. As noções linguísticas maternas dos sujeitos fazem variar essa inteligibilidade de discurso. Os aprendentes de Língua Segunda (L2) poderão apresentar conhecimento de códigos maternos com uma ortografia e fonologia que se apresentem como variáveis de interferência na descodificação e codificação de fones e fonemas em Língua Segunda. Os sujeitos que dominam línguas com ortografias consistentes (e transparentes: línguas com maior correspondência entre fonia e grafia) beneficiam do conhecimento das unidades mínimas, ao passo que os indivíduos com ortografias maternas mais inconsistentes (opacas: menor correspondência entre som e letra dentro do código) beneficiam da consciência das unidades maiores (Ziegler, Perry, Jacobs & Braun, 2001). Os mesmos itens, em linguagem verbal, podem ser assim processados de forma diferente, dependendo de tempos distintos, para atingir o mesmo sucesso. Por outro lado o tipo de via (lexical ou fonológica; ou dupla via, ver Gillon, 2004) que o sujeito activa (não conscientemente) quando se encontra na demanda de processamento de sons isolados e/ou de palavras integrais, constitui por si só uma fonte de justificação de maior ou menor tempo investido, o que varia também de acordo com o objecto de processamento, no seguinte sentido crescente de maior tempo de reacção: grafemas simples, grupos consonantais e dígrafos (Capovilla, Capovilla & Macedo, 2001). O automatismo de funções favorece o ritmo de processamento e está associado com aspectos de fluência, a um nível profundo e não propriamente de superfície, sendo mais imune à interferência de outras fontes de informação. Assim, o tipo de processamento e a capacidade de automatizar o comportamento de discriminação verbal estão seriamente relacionados com o tempo de reacção despendido e com o tipo de desempenho explicitamente revelado pelos sujeitos.

Neste trabalho centrar-nos-emos no aspecto do desempenho cognitivo (estudo II do programa de Doutoramento) dos participantes do estudo, avaliando a relação entre competência e tempo de reacção, a partir da aplicação de um mesmo teste, elaborado em formato electrónico, sem precedentes na investigação portuguesa.

Método

Participantes

Amostra dos casos: 61 sujeitos, com uma média de idades de 16,1 e desvio-padrão de 6,3 sendo que 19 (31,1%) são crianças (idades entre 7 e 12 anos), 22 (36,1%) são adolescentes (idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos) e 20 (32,8%) são adultos (idades entre 19 e 30 anos), que se encontram distribuídos pelos níveis do Ensino Básico, Secundário e Superior;

Amostra de controlo: 82 sujeitos, com uma média de idades de 15,2 e desvio-padrão de 6,4 sendo que 35 (42,7%) são crianças (idades entre 7 e 12 anos), 26 (31,7%) são adolescentes (idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos) e 21 (25,6%) são adultos (idades entre 19 e 30 anos), de escolas básicas dos Agrupamentos de Aveiro; de escolas secundárias de Aveiro; e estudantes da Universidade de Aveiro.

A selecção da amostra dos casos pautou-se por dois importantes parâmetros, enquanto definidores específicos da experiência migratória pretendida: data de chegada a Portugal e nível de proficiência no Português. A indicação da proficiência de cada elemento da amostra baseou-se nas avaliações diagnósticas (testes de avaliação de proficiência oral, escrita, compreensão oral e escrita) específicas levadas a cabo pelos próprios estabelecimentos de ensino. Os níveis de proficiência visados para este estudo são A2 e B1 (Comissão Europeia, 2001). Não foi considerado o nível A1, pois o aluno não poderia compreender as questões colocadas na bateria de testes. Destacamos o facto de serem estes os níveis (incluindo o A1) considerados para o requisito de apoio ao Português Língua não Materna, visados nos documentos orientadores (2005) e legislação para a aplicação de medidas curriculares, nas escolas respectivas. Por outro lado foram considerados os sujeitos que tivessem chegado a Portugal pela primeira vez, sem anteriores conhecimentos do Português, há não mais de quatro anos, com relevância para a data de 2006. Constatámos que, no que respeita especificamente à amostra, existem cerca de vinte e duas línguas, no total, em que os sujeitos são locutores activos. No que respeita a apoio que recebem no âmbito da disciplina de Português, 42 (68,9%) encontram-se em programas de apoio ao Português enquanto disciplina curricular sobretudo. Este tipo de apoio encontra-se em fase de iniciação na medida em que os alunos não chegaram, em grande parte, há mais de um ano. Os restantes 19 (31,1%) não recebem qualquer apoio (os que se encontram há mais tempo em Portugal).

Instrumentos

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

Lista dos testes:

(Teste 1) “Ordenação Alfabética” (resposta correcta: ordenação de nove palavras lidas); (Teste 2) “Identificação de Sons” (resposta correcta: identificação de duas sequências de quatro sons ouvidos); (Teste 3) “Identificação de Pares mínimos” (resposta correcta: identificação de dois pares mínimos ouvidos, através do registo da letra diferenciadora em cada par);(Teste 4) “Soletração” e “Leitura 1” (resposta correcta: soletração e leitura integral de quatro palavras lidas); “Reconstrução fonémica” (b.); (resposta correcta: síntese fonémica de três palavras ouvidas).(Teste 5) “Grafema E” (a.), “Grafema N” (b.) (resposta correcta: texto escrito sem recorrer às letras mencionadas); (Teste 6) “Identificação de Aliteração” (resposta correcta: identificação da aliteração presente em três frases ouvidas); (Teste 7) “Identificação de fonema inicial” (resposta correcta: identificação do fonema inicial de três palavras lidas), “Identificação de rima” (resposta correcta: identificação da rima de três palavras lidas), “Identificação de Sílabas” (resposta correcta: identificação de número de sílabas em cada uma de quatro palavras lidas); (Teste 8) Audição dicótica- “Identificação OE”

(resposta correcta: identificação de quatro palavras ouvidas, do input esquerdo), “Identificação OD” (resposta correcta: identificação de quatro palavras ouvidas, do input direito);(Teste 9) “Identificação de léxico” (resposta correcta: identificação de três palavras lidas); (Teste 10) “Contagem de Palavra 1, 2” (resposta correcta: identificação do número de palavras em cada uma de duas frases lidas), “Consciência sintáctica 1, 2” (resposta correcta: organização sintáctica de duas frases agramaticais pela ilógica ao nível de sintaxe); (Teste 11) “Leitura” (resposta correcta: leitura sem erros a partir de um texto), “Sotaque estrangeiro na leitura”; “Auto-avaliação de leitura” (resposta correcta: identificação de todos os erros cometidos na própria leitura, após audição da mesma);(Teste 12) “Percepção do perfil articulatório de sons” (resposta correcta. Identificação dos pontos de articulação de cinco sons (representados em letras escritas) na imagem do aparelho fonador, considerando a possibilidade de diferentes respostas (pontos de articulação) de acordo com determinados sons).

Procedimentos

Cumprida a fase de cognitive debriefing, o teste foi aplicado aos alunos nas suas próprias escolas, num computador portátil preparado para o efeito, sendo que o preenchimento do teste demorou cerca de 50 minutos. Este processo que seguiu várias etapas (pedido de autorização, levantamento de dados pelos estabelecimentos, selecção dos sujeitos, formalização dos consentimentos, recepção dos consentimentos e autorização por parte da entidade), foi iniciado em Setembro de 2006, de modo a que a aplicação da bateria, por sua vez, teve início a Janeiro de 2007 (términus: Dezembro de 2007).

Resultados

Hipóteses

1. Há uma relação positiva e significativa entre a competência dos sujeitos nativos e monolingues e o desempenho na resolução de problemas expostos na sua língua materna.

2. Há uma relação negativa entre o desempenho positivo e o tempo despendido na resolução dos testes, quanto à performance da amostra do controlo; e relação positiva entre o desempenho positivo e o tempo despendido na resolução dos testes, quanto à performance da amostra dos casos.

Legenda das variáveis

Variáveis independentes

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

Variáveis dependentes

Ver lista de testes descrita na secção “Instrumentos”; e o tempo de reacção que é atribuído a cada teste (“Duração1”, por exemplo, corresponde a “Ordenação Alfabética”).

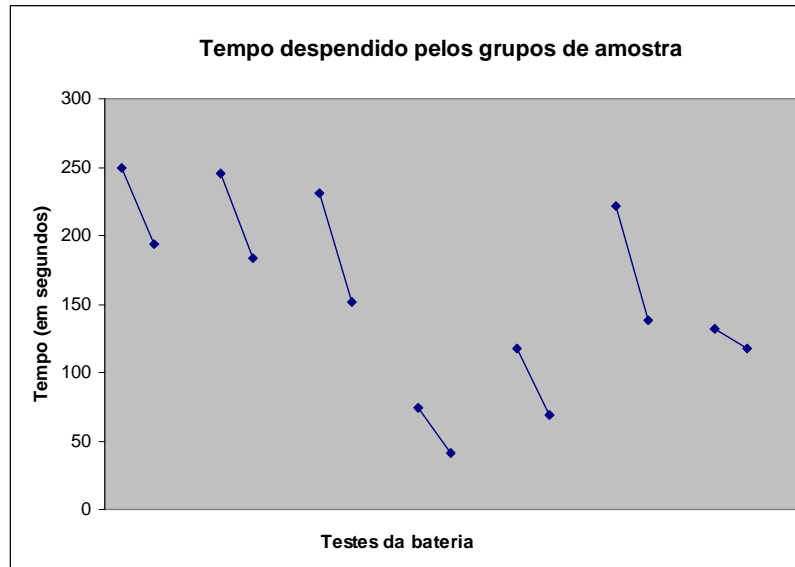
Descrição de resultados

Para compararmos os dois grupos de amostra (controlo e experimental), relativamente às diversas variáveis dependentes referentes às durações temporais relativas ao tempo dispendido em cada uma das tarefas, efectuámos análises de variância multivariada factorial (Multi-way ANOVA). Apenas enunciaremos alguns resultados.

* Os testes *post hoc* revelam que, no que respeita às diferenças na “Duração 7” entre as categorias de “Grupos”, o grupo I (amostra dos casos) apresenta a média mais elevada (231,26) seguidos do grupo II (151,87). Regista-se diferença bastante significativa entre o grupo I e II ($p=.010$).

* Os testes *post hoc* revelam que, no que respeita às diferenças na “Duração 8” entre as categorias de “Grupos”, o grupo I (amostra dos casos) apresenta a média mais elevada (74,70) seguidos do grupo II (41,45). Regista-se diferença altamente significativa entre o grupo I e II ($p=.001$). Observe-se a figura n.º1.

Figura n.º 1. Distribuição do tempo médio (em segundos) despendido na resolução de específicos testes da bateria pelos grupos de participantes das duas amostras.



Nota: Os sete grupos de pontos (2 pontos representando cada amostra) ligados por linhas correspondem a 7 testes da bateria, pela seguinte ordem:

- ordenação alfabética (teste 1, grupo de linha 1)
- escrita condicionada (teste 5, grupo de linha 2)
- juízo de rima, início de palavra (onset) e segmentação silábica (teste 7, grupo de linha 3)
- audição dicótica (teste 8, grupo de linha 4)
- identificação de léxico (teste 9, grupo de linha 5)
- segmentação de palavras em frases e reorganização sintáctica (teste 10, grupo de linha 6)
- percepção de identidades fonéticas e zonas de articulação no aparelho fonador (teste 12, grupo de linha 7).

Cada ponto que integra o conjunto de cada linha corresponde aos grupos etários, por esta ordem:

Grupo I - amostra de casos; grupo II - amostra de controlo.

O score máximo observado é de 423,33 segundos (no teste 1, grupo de linha 1) e o mínimo registado é de 32,80 segundos (no teste 8, grupo de linha 9).

* Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis "Ordenação Alfabética" (Teste1) e "Grupos", verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=13,077$; g.l._1; p_.000; $\eta=.302$). Nas diferenças para a variável "Ordenação Alfabética" o grupo II evidencia melhor desempenho (68,5%), em que 63

de 82 sujeitos apresentam resposta correcta. O grupo I é o que mais erros de ordenação comete (62,7%) em que 32 de 61 sujeitos não acertam.

* Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Identificação OD” (Teste 8) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=19,007$; g.l._2; p_.000; $\eta=.370$). Nas diferenças para a variável “Identificação OD” o grupo II apresenta mais registo de sequências apresentadas no canal direito (66,7%- 4 de 79 sujeitos indicam 2 registos; 79,2%- 42 de 79 sujeitos registam 1 sequência). Por outro lado, o grupo I é o que revela mais ausência (58,8%) em que 47 de 60 sujeitos não identificam nenhuma palavra.

* Relativamente à distribuição dos participantes em função das variáveis “Percepção do perfil articulatorio de sons” (Teste 12) e “Grupos”, verifica-se que a distribuição não se deve ao acaso ($\chi^2=26,576$; g.l._8; p_.001; $\eta=.447$). Nas diferenças para a variável “Percepção do perfil articulatorio de sons” o grupo II evidencia melhor percepção dos sons dispostos no teste (77,3%- 17 de 74 sujeitos). O grupo I é o que revela mais respostas incompletas.

* Após efectuarmos as somas para obter o resultado global (sem considerar o teste específico da audição dicótica, tendo este sido apenas avaliado separadamente) de cada sujeito, de ambas as amostras, verificámos que a amostra dos casos (com total de 1548,5 pontos) apresenta uma média mais elevada (25,4) relativamente à amostra de controlo (com total de 1866 pontos e média de 22,8, considerando aqui apenas dez testes resolvidos). A amostra dos casos exhibe um desvio-padrão maior (6,3) ao passo que a amostra de controlo apresenta um desvio-padrão inferior (5,4). A nota máxima (de acordo com uma resolução bem sucedida) do teste corresponde a 46 pontos sendo que os valores resultantes do desempenho dos participantes (das duas amostras) no teste variam entre 10 e 39. O ponto de corte da bateria de testes apresenta o valor de 24,2 ⁽¹⁾, portanto, os sujeitos que apresentam uma nota total no teste abaixo desse padrão encontram-se com desempenho negativo. Abaixo de 24,2 é mais provável que encontremos com maior frequência sujeitos da amostra de controlo (sujeitos monolíngues e nativos), portanto em níveis mais inferiores de desempenho. Observe-se a tabela n.º 1.

Tabela n.º 1. Nota total no teste, Média, Desvio-Padrão e ponto de corte, considerando a resolução dos testes da bateria.

¹ Considerando a comparação entre as amostras, mas com desigualdade entre o número de testes resolvidos (a amostra dos casos resolve os 12 testes; a amostra de controlo resolve 10 testes), o ponto de corte é de 24,2.

Amostra dos casos		Avaliação do ponto de corte	
Total	<u>1548,5</u> 1466,5 ^a	Média*Desvio Padrão (Amostra dos casos)	<u>160,2892</u> 138,5279 ^a
Média	<u>25,38525</u> 24,04098 ^a	Média*Desvio Padrão (Amostra de controlo)	<u>123,0171</u>
D.P.	<u>6,314265</u> 5,762157 ^a	Desvio Padrão (amostra dos casos) + Desvio Padrão (amostra de controlo)	<u>11,71771</u> 11,16805 ^a
Amostra de Controlo			
Total	<u>1862</u>	Ponto de corte =	<u>24,15036</u> 23,41903 ^a
Média	<u>22,70732</u>		
D.P.	<u>5,403446</u>		

^{an} estes valores consideram-se a partir do desempenho dos participantes apenas em nove testes da bateria (total: 11 testes, não consideramos para nota final o teste n.º 8, audição dicótica), na medida em que a amostra de controlo não foi avaliada considerando dois dos testes (4. e 11.), logo para comparação entre as amostras apenas se pode considerar o desempenho parcial da amostra dos casos (portanto, em 9 testes).

Discussão e Considerações Finais

A partir da análise pormenorizada dos resultados (atendendo à descrição total presente na dissertação) constatamos que existem situações particulares em que os sujeitos da amostra de controlo se destacam mais positivamente em relação aos casos (ordenação alfabética, identificação de pares mínimos, reconstrução fonémica, identificação de aliteração consonântica, identificação de rima e sílaba, contagem de palavras, identificação de léxico). No entanto, após a avaliação das notas globais para cada sujeito, a dedução do ponto de corte da bateria de testes (sem consideração do teste de audição dicótica) revela que os sujeitos da amostra de controlo se situam em níveis mais inferiores de desempenho (não confirmação da hipótese 1, pois a diferenciação identificada nos grupos é surpreendida pela performance superior dos sujeitos da amostra dos casos), o que entra em conflito com uma das conclusões do relatório de PISA de 2006 (Comissão das Comunidades Europeias, 2008) em relação à reflexão das competências literárias científicas dos alunos de 15 anos de idade, procurando justificar as médias negativas de Portugal face à OCDE, “Mas também existem disparidades dentro do país. Uma delas reflecte-se na diferença de resultados entre alunos nativos e de origem imigrante (seis por cento), em particular os de primeira geração (...).” (Leiria, 2007), que são os que se apresentam nesse relatório com as médias mais negativas face aos nativos e face aos imigrantes de segunda geração. Na verdade o nosso estudo realizado numa região do centro do país comprova exactamente outra realidade, desprestigiando as competências dos sujeitos nativos face aos pares imigrantes. Por outro lado, o objecto da nossa avaliação é mais específico e não apenas se dirige a competências literárias, no sentido conceptual que lhes são genericamente conferidas (perceber e ajuizar sobre textos ouvidos e escritos de forma a participar activamente na sociedade). Quando considerámos, ainda, diferentes percentis como ponto de corte, entendemos que as classificações menores eram (de novo) atribuídas aos controlos, ao passo que as notas mais elevadas eram obtidas pelos sujeitos da amostra dos casos. A classificação mínima positiva no teste situa-se entre os percentis 25 e 50 por apresentarem valores entre 21 (abaixo do valor padrão 24,2) e 26 pontos (acima desse parâmetro), sendo que o máximo é 46 pontos (de acordo com uma resolução bem-sucedida).

Observamos no desempenho do grupo dos casos a associação de maior tempo de reacção a respostas positivas, ao passo que o grupo de controlo resolve mais celeremente, e simultaneamente, com sucesso, em alguns testes (dados aos quais aqui não nos reportámos), o que confirma a hipótese 2. Por outro lado, é notório

maior erro cometido por parte dos alunos não nativos no teste de julgamento de rima, contudo a identificação da aliteração com base em vogal é menos indicada pelos alunos nativos (considerando com menos de 12 anos de idade) do que pelos alunos aprendentes de L2. A consoante é fortemente mais indicada pelos alunos monolíngues na identificação de aliteração, sendo que a indicação privilegiada da consoante relacionar-se-á provavelmente com o facto das propriedades dos segmentos consonânticos se identificarem mais facilmente, na representação mental do locutor/ouvinte, com o discurso escrito e falado, em detrimento das vogais. Acrescente-se ainda, tal como anteriormente sugerido, o facto da construção da percepção da consoante ser mais estável e rígida ao passo que a representação mental da vogal está mais sujeita a evolução com a experiência fonética.

Por outro lado, seria de esperar dos sujeitos monolíngues vantagem face aos aprendentes de L2 devido ao facto de já dominarem o nível do fonema e não só de sílaba, sendo que os aprendentes de L2 exibem melhor performance, por exemplo, ao nível da segmentação silábica (Bruck & Genesee, 1995). Este tipo de competência (nível silábico) é preditora da iniciação à leitura (Bowey, 2002), contudo a consciência fonémica é que possibilita a evolução na compreensão da palavra escrita/lida. Daqui será importante entender que esse tipo de aprendentes necessita de compensar lacks no seu percurso de desenvolvimento de linguagem, pelo que a transferência de competência fonémica terá de ser activada para evoluir desde a silábica, com sucesso na etapa intermédia. Reiteramos ainda o facto de poder haver inversão na ordem de aprendizagem dos níveis de língua que, uma vez completos, determinam a consciência fonológica do indivíduo. A cristalização das estruturas, porque inseridas numa 'construção' de sistema (a hipótese de sistema de conectividade funcional) que foi iniciada na aquisição de língua materna, determina perturbações na ordem de aprendizagem de sílaba, onset/rime, reconstrução fonémica, segmentação fonémica e manipulação fonémica, considerando esta sequência como a regular.

Os resultados para cada teste, após uma classificação do tipo enunciado, deverão ser analisados minuciosamente para se identificarem as lacunas de desempenho em níveis de discriminação fonémica, silábica ou intrassilábica, assim como reflectindo sobre indícios de desconhecimento de noções como a de "palavra" e "som" em Língua; e ainda outro tipo de problemas que se prendam com a capacidade de discriminar do ponto de vista auditivo, visual e/ou menmónico. Neste último caso, a bateria de testes apenas poderá despoletar pistas mínimas de distúrbio, não as

identifica a esse nível cognitivo. O objectivo é a avaliação do conhecimento em Língua.

Porém, não constitui principal interesse que a organização dos testes se pautem pela evolução dos níveis como tipicamente a conhecemos em contexto de desenvolvimento de linguagem materna: silábico, intrassilábico e fonémico; assim como não se resume a esse princípio linguístico, na medida em que se apresentam testes que não só incidem sobre a questão da rima, sílaba ou fonema inicial, medial ou final, mas também procuram avaliar a competência do sujeito ao nível da sintaxe, da leitura, da escrita, da identificação de léxico e de características articulatórias dos sons. Por tudo isto consideramos que a bateria de testes em causa se revela mais exequível para os sujeitos com experiência migratória e na fase de aprendizagem de Português Língua Segunda.

No seio da indefinição dos níveis a adquirir e das competências a desenvolver, em perspectiva mais sincrónica (no sentido de simultaneidade) que diacrónica (num sentido mais organizado e mais moroso de aquisição de níveis e categorias), o aspecto fonológico parece ser o mais comprometido, resultante do “digladiar cognitivo” de prioridades no processamento. Poderemos falar em fossilização de estruturas sobretudo ao nível fonológico, bem como de estabilização que esse sistema (arquitectura) mental pode adoptar tornando-o, ao longo do tempo e de acordo com a experiência na linguagem materna, menos flexível para incorporar novos conhecimentos. A teoria do ímã (Kuhl, 1991) terá mais enquadramento quando aplicada, portanto, no contexto de aquisição de língua materna, sendo que o nível de aprendizagem da fonética está favorecida, sendo mais promissor que a criança seja mais facilmente atraída pelos sons que partilham características dos que lhe são familiares. Considerando a teoria da arquitectura mental e a fossilização das suas estruturas previamente construídas, a criatividade poderá ser proeminente à imitação e ‘magnetismo’ fonético, pois haverá maior capacidade para formular com criatividade no domínio da fonética e fonologia, podendo isso significar adulteração das propriedades dos elementos (daí a questão do sotaque evidentemente mais presente nos adultos em que a capacidade da imitação já não é eficaz por si só). Esta questão da consciência fonológica e, numa perspectiva geral, da consciência da faculdade linguística é importante na medida em que o discurso passa a ser cada vez mais interiorizado e conscientizado (começa aos 4/5 anos), logo a linguagem (veiculada por que língua for) passa a controlar e a organizar comportamentos (Luria Nebraska, citado por Ausubel, 1968). De forma geral, o comportamento humano está circunscrito

por estruturas basilares que organizam as acções do indivíduo e automatizam algumas ao longo da vida, sendo que a linguagem apresenta, portanto, um contributo de extrema importância para a determinação do comportamento geral humano, sendo, ainda, sua principal expressão. Também, transpondo para o domínio particular do comportamento verbal, as estratégias e vias de recurso para o processamento e descodificação de discurso consolidam podendo, assim, ‘fossilizar’ sendo que se explicará porque ocorrem erros nas operações de transferência de conhecimentos e estratégias entre os códigos. No caso do aprendente mais novo esta ‘arquitectura’ não estará certamente ainda estabilizada pois está em processo de ‘construção’. Contudo, a partir do nosso estudo, verificamos que não é o factor fossilização que está a bloquear o desempenho positivo e competência linguística, na medida em que aquela (fossilização/estabilização), juntamente com o automatismo de funções, se observará, provavelmente, nos sujeitos mais velhos. Estes são os que se manifestam de forma mais positiva considerando uma perspectiva geral (preponderantemente na amostra dos casos). No entanto, a fossilização de estruturas é visível na efectivação de um percurso distinto, não inverso, que parece observar-se nos níveis de aquisição que são processados em ordem distinta da ordem esperada na aquisição de linguagem materna

O critério de mensuração das respostas dos sujeitos a esta bateria constitui-se como outra reflexão: como considerar que enunciados (respostas) são gramaticais ou aceitáveis? As noções de aceitabilidade e de gramaticalidade não são equivalentes, sendo que, segundo Chomsky (1975), a aceitabilidade aplica-se à área da performance enquanto que a gramaticalidade se relaciona com a competência. Há graus a considerar para ambos os níveis mas “as escalas de gramaticalidade e aceitabilidade não coincidem” (p. 92). No nosso estudo teremos de considerar a perspectiva da aceitabilidade pois na verdade estamos a observar performance e não propriamente competência. Esta última torna-se ilação da primeira, “por isso mesmo, embora se possam propor vários testes operacionais para a aceitabilidade, é pouco provável que um critério operacional necessário e suficiente possa ser inventado para a noção muito mais abstracta e de longe mais importante da gramaticalidade” (p. 92). Os problemas colocados pelo critério da aceitabilidade de enunciados numa língua natural constituem limitação para as gramáticas generativas na medida em que é muito difícil controlar e prever produções linguísticas aceitáveis, embora não consideradas gramaticais, daí o linguista reconhecer que “tem havido um certo número

de críticas ao trabalho da gramática generativa com base na acusação de descuidar o estudo da performance em favor do estudo da competência subjacente.” (p. 96).

Na mensuração da fidelidade do teste considerando particularmente categorias das variáveis independentes no contexto da amostra experimental (classe etária, género, data de chegada, apoio, nacionalidade e línguas maternas/faladas em casa) constatámos (valores não descritos na secção de “Resultados”) que os valores de alfa curiosamente se tornam muito significativos nuns casos e noutros não, o que poderá ser indiciador da melhor adequação psicométrica do teste para determinado tipo de sujeitos, dada a maior uniformidade existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem o teste. Nos testes de fidelidade, desenha-se uma conjuntura de características (condições) que identifica possivelmente um público-alvo mais válido para a aplicação do teste, atendendo ao princípio sumo de um teste pautado pela consistência interna, logo pela mínima heterogeneidade possível de itens: aprendentes de Português Língua Segunda, sujeitos com idades compreendidas entre os 13 e 18 anos, sem diferenciação de géneros (apenas se a aplicação do teste fosse em contexto nativo, o género masculino seria o alvo), oriundos de países do continente americano (sobretudo países latinos, com sistemas educativos e de formação distintos dos europeus, logo gerando conflito ao nível de desempenho), locutores de línguas românicas (sobretudo línguas faladas nesses países latino-americanos, favorecidas por alguma similaridade ortográfica e fonológica em relação ao português, mas com o obstáculo anteriormente referido que torna este tipo de alunos mais despreparados), chegados recentemente ao país e, portanto, com menor exposição à Língua Segunda (Português), e ainda alunos que não estejam a receber apoio escolar, portanto, possivelmente este último aspecto estando a indicar precisamente os sujeitos que possuem mais dificuldades.

Os aprendentes de L2 constituem-se como um público em circunstâncias excepcionais pois apresentam um conjunto de condições bem mais peculiares do que o aluno nativo, o que é sugerido pelos resultados das análises regressivas (às quais aqui não nos reportamos) e que pode ser reforçado por uma análise particular e não normativa da fidelidade do teste. As condições de aprendizagem em que os sujeitos nativos se encontram são, no entanto, distintas dos seus pares com experiência migratória, na medida em que o número de condicionantes é menor (tipo de língua materna, tipo de nacionalidade, tipo e existência de apoio). Por outro lado, o nível de literacia dos alunos imigrantes influencia a sua competência para a aprendizagem de L2, na medida em que, à excepção de povos oriundos de países subdesenvolvidos ou

em vias de desenvolvimento (países africanos e latino-americanos), o tipo de formação que os sistemas educativos incutem nos seus alunos pode claramente justificar a superioridade literária de alunos imigrantes face a alunos nativos portugueses que, por sua vez, revelem uma literacia inferior. Aliás, cada vez mais se percebe que a população estudantil portuguesa apresenta posições muito comprometedoras (Sebastião, Ávila, Costa & Gomes, s.d.), ao nível europeu, no que respeita a competências como leitura, escrita e compreensão escrita (Lima, Varela, Pignatelli & Duarte, 2007; Leiria, 2007; Comissão das Comunidades Europeias, 2008), sendo que “na aferição do conhecimento explícito da língua, competência em que se verificam os piores resultados (...)” (Lima et al., 2007, p. 8). No ensino da Língua Portuguesa “os resultados em literacia de leitura (...)” (p. 4) revelados por parte dos alunos em final de escolaridade obrigatória são os dados que interessam proeminentemente para o estudo do PISA e para a OCDE. Portugal apresenta sempre médias mais negativas: “é o pior nos níveis inferiores [níveis de literacia]” (p. 4), embora depois compense nos níveis intermédios em relação à média da OCDE. Quando aqui abordamos a literacia é com o intuito de evocarmos um primeiro nível de compreensão e manuseamento de informação do dia-a-dia com que o sujeito se depara e que naturalmente se reflectirá em competências tão mais complexas como leitura e escrita de textos académicos, e de reflexão linguística. Contudo não se tratam das mesmas competências. Os alunos aprendentes de L2 podem ter um “treinamento” literário que transpõem para um nível mínimo de compreensão em Português e os torna mais capazes de reunir facilmente informação que controlam e seleccionam, seja qual for o suporte em que a mesma é exibida. A elaboração de instrumentos, considerando o contexto de aprendizagem de Português como L2, é crucial para sustentar políticas educativas que procuram promover as competências académicas gerais do sujeitos, “Because the existing models vary considerably, it proposes further studies to establish equivalency among the three formats in order to facilitate global research in the field of acquisition and assessment of Portuguese as a second language” (Cowles, Oliveira & Wiedemann, 2006, p. 1). Segundo Lima et al. (2007), se nos países da OCDE “o desempenho dos alunos nativos não difere substancialmente do dos alunos imigrantes” (p. 13), por outro lado, em Portugal,

Os resultados escolares de um grande número de filhos de imigrantes são inferiores aos dos seus pares. O Inquérito PIRLS [Progress in International Reading Literacy Study] de competência em leitura mostra que, no final do primeiro

ciclo do ensino básico, os alunos migrantes têm resultados inferiores aos dos seus pares. (Comissão das Comunidades europeias, p. 5).

Na verdade, reiterando comentário anterior, os sujeitos mais novos da amostra dos casos revelam respostas mais comprometedoras do que os alunos mais velhos, aquando da resolução dos testes da bateria, no entanto, como anteriormente constatado, os participantes imigrantes apresentam um desempenho superior (embora próximo) do dos participantes nativos.

Deste modo, a bateria de testes desenvolvida para esta investigação inaugura-se como um instrumento importante de avaliação diagnóstica dirigida mais especificamente a alunos que estejam a iniciar o processo de aprendizagem/aquisição de Português Língua Segunda, na medida em que poderá fornecer indicadores que facilitam ao professor/educador o processo de atribuição de níveis de proficiência de acordo com a performance que os alunos revelem. A aplicação do teste permite traçar o perfil dos comportamento verbais, escritos ou orais dos alunos, contribuindo, assim, para a programação de actividades de aprendizagem, fomentando um percurso escolar com sucesso, em que o conhecimento da língua é fundamental, podendo então responder a um dos alertas da Comissão das Comunidades Europeias: “será necessário dispor de competências pedagógicas novas e devidamente adaptadas (...)” (p. 8) e, por outro lado, como uma das medidas que se advoga que “o Ministério da educação tem vindo a lançar (...) que visam a melhoria dos níveis de proficiência dos alunos”, sendo que na verdade tais medidas têm-se revelado extremamente redutoras na medida em que não contemplam propriamente dispositivos de avaliação e de intervenção, nem mesmo estudos preliminares no âmbito da investigação. O tipo de acções educativas baseiam-se fundamentalmente na elaboração de documentos orientadores que propõem medidas e sugerem programas de intervenção mas que verdadeiramente não são definidos.

Este tipo de teste deveria começar por ser pensado quanto à sua aplicação no contexto da educação Pré-escolar para evitar o desconhecimento por parte dos educadores em relação às competências das crianças desde cedo e poder assim também evitar não intervir adequadamente para gerar diferenças entre crianças nativas e migrantes, sobretudo porque, de acordo com os nossos resultados, as crianças migrantes são as que menos performance positiva apresentam em relação às crianças naturalmente portuguesas. Por outro lado, de acordo com o relatório da Comissão das Comunidades Europeias a realidade não é esta: “a inscrição obrigatória faz com que não haja diferenças entre os níveis de participação dos migrantes e de

outras crianças [será assim mesmo taxativo?](...) no ensino secundário, o nível de segregação sobressai claramente (...)" (p. 8). A elaboração de instrumentos como este, no seio da investigação em Portugal, apela precisamente à promoção da inclusão de todos os alunos e não à propensão de desnivelamentos como os que são verificados pela desadequação de estratégias e falta de reflexão pedagógica, esta última que se inicia nos laboratórios de pesquisa do Ensino Superior e parece não chegar às escolas. A aplicação de testes começa por ser diagnose e revela-se simultaneamente como intervenção. As falhas ao nível da avaliação, por meio deste tipo de testes, poderão apenas ser colmatadas com o maior número de desenvolvimento de instrumentos que superem as suas primeiras versões. O passo está dado.

Referências bibliográficas

- Ausubel, P. D. (1968). *Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bowey, J. (2002, May). Reflections on onset-rime and phoneme sensitivity as predictors of beginning word reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 29-40.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1995, June). Phonological awareness in young 2nd language learners. *Journal of Child Language*, 22(2), 307-324.
- Capovilla, F., Capovilla, A., & Macedo, E. (2001). Rota Perilexical na Leitura em Voz Alta: Tempo de Reação, duração e Segmentação na Pronúncia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 409-427
- Chomsky, N. (1975). *Aspectos da Teoria da sintaxe*. (2^a ed.). Coimbra: Arménio Amado.
- Comissão das Comunidades Europeias (2008, Julho 3). *Migração e mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE* (COM423;SEC 2173). Bruxelas: Comissão Europeia.
- Cowles, M^a., De Oliveira, S., & Wiedman, L. (2006). Portuguese as a second language: In the United States, in Brazil, and in Europe. *Hispania*, 89(1),123-132.
- Gillon, Gail T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. NY: Guilford Press.

- Gynan, S. (s.d.). *Cognitive aspects of second language acquisition*. Recuperado em Março 21, 2007, em www.ac.wvu.edu/~sngynan/TESL410/teslec6.html.
- Kuhl, Patricia K. (1991) Human adults and human infants show a 'perceptual magnet effect' for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Percept Psychophys*. 50, 93-107.
- Leiria, I. (2007, Dezembro 5). OCDE: Um quarto dos alunos só domina as competências mais simples a ciências. Recuperado em Abril, 2008, em <http://parfois.blogs.sapo.pt/104646.html>.
- Lima, G., Varela, L., Pignatelli, M^a. , & Duarte, R. (2007, Dezembro 7). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sebastião, J., Ávila, P., Costa, A., & Gomes, M^a. C. (s.d.). *Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos*. Recuperado em Outubro 31, 2008, em http://www.oei.es/fomentolectura/estudios_internacionales_literancia.pdf.
- Ziegler, JC, Jacobs, A. M, & Braun, M. (2001). Identical words are read differently in different languages. *Psychological Science Journal*, 12(5), 379-84.