

RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA GRAMATICAL NA LÍNGUA MATERNA E PROGRESSO NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Antónia Castro
Colégio N^a S^a da Graça, Instituto N^a S^a de Fátima
castroantonia@hotmail.com

Terezinha Nunes
Oxford Brookes University

Orlando Strecht-Ribeiro
Escola Superior de Educação de Lisboa

INTRODUÇÃO

Constitui objectivo deste estudo investigar se existe uma relação específica entre a consciência gramatical e morfológica que crianças do 5^o ano de escolaridade possuem da sua L1 (língua materna) e o progresso da aprendizagem oral de uma L2 (língua estrangeira).

Podemos afirmar que a aquisição de uma L2 obedece a uma evolução hierárquica muito similar para crianças ou grupos diferentes, mas o mesmo não pode ser dito em relação ao nível de conhecimentos que cada aluno ou grupo de alunos atinge na produção em L2. Considerando um mesmo período de exposição à L2, alguns alunos aprendem mais depressa e atingem um nível mais elevado, enquanto outros aprendem mais devagar e fazem progressos mínimos. É possível que a consciência linguística em L1, especificamente a gramatical, seja um factor determinante da capacidade e do nível de aquisição da L2. Se o nível de consciência gramatical determinar a capacidade a nível metalinguístico, uma criança com um nível mais elevado de consciência gramatical da L1, como característica cognitiva, está em vantagem quando aprende uma L2.

Esta vantagem poderá derivar de uma melhor estruturação do conhecimento. Segundo Anderson (1995), o conhecimento pode ser representado como uma rede de estruturas associadas que constituem redes proposicionais. As proposições são constituídas por dois elementos - argumento e relação -, sendo os argumentos expressos por nomes e pronomes, enquanto que a relação é expressa por verbos, advérbios, adjetivos e

outros, os quais servem para estabelecer conexões entre os argumentos. O conhecimento consistirá, portanto, nos conceitos hierarquicamente organizados. Esta organização hierárquica é uma característica importante de uma proposição. Significado, organização e elaboração são processos que facilitam e promovem a aquisição de conhecimento.

No campo linguístico, Chomsky (1996) foi precursor das teorias cognitivas da língua, abordando a sua aquisição como resultado de uma capacidade inata. Em estudos aprofundados (1965, 1966, 1980, 1981) este autor identificou princípios gramaticais abstractos, que condicionam a forma de todas as regras gramaticais e que as regulam. Estes princípios são, posteriormente, fixados em função de condições externas impostas pela variedade.

Mais tarde, e apoiado na suposição de que existe uma Gramática Universal que define e conduz a aquisição de qualquer língua, Pinker (1994) defende a teoria de que a língua é um instinto, que a memória é um factor indispensável à aquisição de uma língua e que a repetição permite otimizar a memorização. Este autor afirma também que existem mecanismos de bloqueio que reprimem a tendência natural para generalizar. Assim, por exemplo, em português, quando a criança ouve os pais dizerem “fiz” em vez de “fazi” (que seria a generalização), elas memorizam “fiz” e são os mecanismos de bloqueio que reprimem a tendência de generalização. É esta característica repetitiva que transforma a linguagem do bebé em linguagem adulta. “Such an instinct would not be an alternative to learning but rather an explanation of how learning works” (Pinker, 1999, pg. 197).

A consciência linguística é um estado mental. Num contexto de aprendizagem de uma língua isso significa que o aluno tem consciência dos processos e das estratégias que usa e que, por isso, sabe como funciona essa língua. Porque é difícil de medir, pelas variadas definições existentes e pela dificuldade de verbalizar essa mesma consciência, tem sido controversa a importância dada ao papel da consciência linguística na aprendizagem de língua.

Hartman et al. (1989) testaram a consciência linguística medindo a capacidade de verbalizar padrões de língua encontrados durante a exposição a uma sequência de dez palavras. Schmidt (1990) e Lewo (1997) realizaram estudos experimentais sobre os efeitos facilitativos da consciência linguística na aprendizagem de uma L2. Bindman (1999) mostrou que as crianças são capazes de transferir conhecimento linguístico de uma para outra língua porque muitos dos conceitos gramaticais, a um nível profundo, são iguais para todas as línguas. Esta hipótese é ainda sustentada pelo pressuposto de que a consciência metalinguística pode transferir-se entre o modo oral e o escrito de uma mesma língua, e também entre línguas diferentes.

Outros estudos recentes relacionaram a consciência gramatical com o conhecimento da ortografia e da morfologia. Nunes, Bryant e Bindman

(1997) concluíram que a progressão é feita por estádios: as crianças começam por adoptar estratégias de ortografia fonética e só depois aprendem as excepções às regras gramaticais.

Outro estudo relevante desenvolvido por Bryant, Devine, Ledward e Nunes (1997) investigou a interferência do ensino formal no conhecimento das regras gramaticais e provou que a instrução promove a escrita e melhora o conhecimento da gramática.

Estes estudos vêm confirmar que a consciência linguística e gramatical determinam a capacidade e o nível de aquisição. Se um bom nível de consciência gramatical determinar capacidade de transferir conhecimento metalinguístico de uma para outra língua, então as crianças que demonstrem uma melhor consciência gramatical na L1 estarão em vantagem quando aprendem uma L2.

METODOLOGIA

Sendo o principal objectivo deste estudo verificar se existe relação entre consciência gramatical na L1 e aprendizagem de uma L2, antecipou-se que as crianças que pontuam mais nas tarefas de consciência gramatical em Português serão, neste caso, também melhores na produção oral em Inglês.

Uma vez que o processo de aprendizagem de uma L2 é condicionado por grande diversidade de elementos, e numa tentativa de controlar a variabilidade, mantivemos constantes os seguintes factores: todos os alunos eram monolíngues; a sua L1 é o Português; nunca estiveram expostos à L2 em contexto escolar. As suas idades variavam entre os nove e os doze anos e a língua alvo era o Inglês, ensinado no contexto formal de uma escola básica pública, duas vezes por semana. Cada aula durava cinquenta minutos e eram usados um manual e um livro de exercícios.

Para desenvolver este estudo recolhemos os seguintes tipos de dados: (1) dados linguísticos em Português; (2) dados sociais e psicológicos; (3) dados linguísticos em Inglês. Para investigar a nossa hipótese, medimos e comparámos a consciência gramatical em Português dos alunos no início do ano lectivo e a sua produção oral em Inglês no final do ano lectivo. A primeira sessão de recolha de dados (sessão A) dividiu-se em duas partes: uma para realizar as tarefas de consciência gramatical na L1 e o BPVS (British Picture Vocabulary Scale), e outra sessão para aplicar o WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children). A segunda sessão de recolha de dados (sessão B) dividiu-se, também, em duas sessões: na primeira repetimos as tarefas em Português para testar a evolução dos alunos na L1, e na segunda os alunos tiveram de produzir uma descrição oral em Inglês, apoiados numa imagem. Neste estudo participaram

cinquenta e sete crianças oriundas de famílias e cultura portuguesas.

Dados linguísticos em Português

Os dados linguísticos em Português foram extraídos de três testes diferentes de gramática: um de analogia entre palavras, outro de analogia entre frases, e outro de produção morfológica.

No teste de analogia entre palavras os participantes começavam por identificar analogias entre palavras de diferentes categorias morfo-sintáticas, aplicando depois o mesmo tipo de transformações com outras palavras (ex: director/ dirigiu_ver/...)

O teste de analogia entre frases tem o mesmo formato do anterior. Em vez de uma palavra usámos uma frase completa e as transformações ocorriam entre as vários tempos dos verbos regulares e irregulares.

Testes deste tipo foram usados por Nunes et al.(1997) num estudo sobre o uso de estratégias morfológico - ortográficas no 1º ciclo de ensino em escolas públicas de Inglaterra, e por Rosa (2003), que os adaptou para Português e usou para testar a hipótese da existência de uma relação de causa e efeito entre consciência morfológica e consistência ortográfica de sufixos e prefixos.

O teste de produção morfológica é um teste com pseudo-palavras, adaptado do Berkos Wug Test (1958), criado como instrumento de pesquisa e usado depois por Bryant, Nunes e Bindman (1997) para medir a aprendizagem da língua inglesa. Consideramos este tipo de teste apropriado e, na falta de um teste standardizado, elaborámos um teste piloto que nos permitisse controlar a precisão e a qualidade da medida que queríamos usar, seguindo, aliás, uma preciosa recomendação de J.B. Gleason, e cujos resultados tiveram uma boa correlação com os do teste de analogia entre palavras. Com uma correlação de Pearson analisámos os dados e os resultados obtidos foram significativos: $r= 0.798$ para um $p>0.01$.

Dados sociais e psicológicos

Recolhemos dados sociais relativos à profissão e ao grau de instrução dos pais, e verificámos que trabalham na administração local, nos serviços de saúde, nas escolas, na agricultura, florestas ou pesca. Alguns têm empregos sazonais e outros estão desempregados. O nível de instrução varia entre o 1º ciclo do ensino básico e o superior. Os dados psicológicos foram recolhidos com a versão completa do WISC para determinar qual a capacidade cognitiva dos participantes em geral e em conjunto com a idade como medidas de controlo.

Dados linguísticos em Inglês

Estes dados foram recolhidos com a finalidade de obter informação sobre a qualidade e a quantidade de aquisição a nível de oralidade, em Inglês.

O BPVS no formato reduzido foi usado para controlar o conhecimento que os participantes eventualmente pudessem já ter da língua inglesa. Este foi o primeiro teste que os participantes completaram, porque queríamos que os resultados finais fossem independentes de algum conhecimento prévio da língua alvo. Esperávamos que os participantes não tivessem nenhum conhecimento da língua inglesa.

O teste oral em Inglês foi aplicado para recolher dados sobre a aprendizagem após um ano lectivo de aulas de L2. Esta tarefa foi elaborada respeitando o tipo de tarefas que os alunos tinham realizado, a nível oral, durante o ano lectivo, e com o propósito de obter dados indicadores de conhecimento da gramática. A descrição oral orientada era apoiada numa revista (IKEA, 2002), com imagens de todas as possíveis divisões de uma casa, mobilada e decorada. No início da sessão era pedido que escolhessem e descrevessem a sua divisão preferida, a partir de uma primeira pergunta: “What is your favourite room?”. Os participantes descreviam a imagem, até que parassem de falar. O entrevistador fazia então uma segunda pergunta: “What colour is the bed, the table, the plant..?” e por fim a terceira e última pergunta: “Anything else”?, o que permitia estender o discurso oral de forma menos controlada. Estas perguntas foram necessárias para dar corpo às descrições, visto que os participantes se encontram num estágio inicial de aquisição da L2 e, por isso, só conseguiriam produzir um mínimo de texto oral quando estimulados.

Processamento dos dados e análise

Nos resultados das tarefas de consciência gramatical, a cada resposta correcta foi atribuído um ponto. Não foram atribuídos pontos às respostas erradas nem às abstenções. Nas tarefas de analogia entre palavras e de analogia entre frases havia uma só possibilidade para cada um dos itens. Na tarefa de produção morfológica, no item um e no item sete existiam duas possibilidades de resposta certa. O teste de analogia entre palavras e o de analogia entre frases tinha uma pontuação máxima de dez pontos. O teste de produção morfológica tinha uma pontuação máxima de sete pontos.

Para facilitar a análise, as variáveis definidas para os dados em Inglês foram separadas em três categorias:

1. Quantidade e variedade do Léxico – Nomes, Adjectivos, Verbos, Conectores e Preposições;
2. Competência Sintáctica – Substituições, “Th” frases (the-

re is... this is....), uso de Preposições e Conectores;
3. Tipos de erros - Omissões, faltas de concordância e excessos.

Foram atribuídos pontos suplementares aos participantes que usaram conectores e preposições e àqueles que substituíram nomes por pronomes ao responder às perguntas.

RESULTADOS

Para investigar se a pontuação da medida de Produção Oral em L2 podia ser prevista pelas pontuações das medidas de Consciência Gramatical em L1, usando a idade e o QI como primeira e segunda variáveis independentes de ordem fixa, fizemos três análises de regressão múltipla e ordem fixa.

Para analisar o conteúdo e a distribuição da variável dependente (produção oral em L2) fizemos análise de conteúdo e de frequência. Médias e comparações foram feitas entre os dados da sessão A e da sessão B das tarefas em Português. As medidas de controlo, idade e QI, foram comparadas em valores médios e absolutos. Analisada a frequência da variável dependente e os desvios para saber se a distribuição era normal, os resultados mostraram que a variável dependente tinha uma distribuição normal, variando entre 1.338 e 10.103, com uma média de 11.70, um erro standard de 1.338 e com $Z=2.05$.

Na segunda análise, a de conteúdo do texto total de produção oral, apreciámos a riqueza lexical, segundo quatro classes de palavras: nomes, adjectivos, verbos e outros (conectores, preposições e outros). Pudemos observar que os participantes possuíam um vocabulário restrito. Apesar de terem usado um número considerável de palavras, só oito dessas palavras foram usadas mais do que dez vezes. *Bed, sofa e lamp*, por exemplo, foram usadas sessenta e nove, trinta e cinco e trinta e três vezes, respectivamente, enquanto bastantes outras palavras foram referidas uma única vez.

Os verbos foram usados poucas vezes, com excepção para o verbo *to be*, que foi usado noventa e três vezes, a maior parte delas em conjunto com os termos “there” e “this”. Isto pode dever-se ao facto de o entrevistador exemplificar para cada participante, descrevendo um dos compartimentos da casa usando sistematicamente as expressões *there is, there are, this is e these are* (conteúdos programáticos do 5º ano, tratados em aula).

Alguns adjectivos foram usados mas, com excepção de *beautiful*, todos eles designam cores. Duas crianças usaram a palavra *another*, e as preposições *on* e *with* foram usadas duas e uma só vez, respectivamente.

Proporcionalmente, os participantes usaram muito mais nomes do

que qualquer outra categoria de palavras, com exceção para os artigos *a* e *the*, que foram usados trezentas e vinte e cinco e cento e cinquenta e sete vezes, respectivamente. O conector *and* foi usado trinta e nove vezes, o que demonstra uma tentativa de ligar frases simples.

A produção morfo-sintática também revela um desenvolvimento restrito. Muitas das frases produzidas oralmente eram compostas por uma única palavra, o que pode significar dificuldade na produção de frases correctas. Observaram-se discordâncias singular/ plural, tanto na flexão dos nomes como na dos verbos, e os pronomes foram usados esporadicamente.

Correlacionámos os diferentes componentes da variável dependente: a pontuação total das frases com a pontuação total da quantidade lexical, a pontuação total das perguntas com a pontuação total de frases completas, e a pontuação total em geral com o uso de conectores, preposições e substituições.

Os resultados mostraram que a riqueza lexical tinha uma correlação significativa com o total de frases produzidas, com um $r = 0.860$ e $p < 0.01$. As respostas certas às perguntas tinham uma correlação significativa com o total de frases completas, com $r = 0.767$ e $p < 0.01$, e o total dos totais também se correlacionava significativamente com o uso de componentes sintácticos.

Relação entre os resultados das tarefas gramaticais em Português nas duas sessões A e B

Os testes de consciência gramatical na L1 foram realizados na sessão A e repetidos no mesmo formato na sessão B. Já que as duas sessões eram separadas por um período de um ano lectivo, esperava-se que houvesse alguma evolução da primeira para a segunda sessão, uma vez que as crianças avançaram em idade e, supostamente, em conhecimento linguístico.

Fizemos três T-testes para correlacionar cada uma das tarefas de consciência gramatical (analogia entre palavras, analogia entre frases e produção morfológica) realizadas na sessão A com as mesmas tarefas realizadas na sessão B. Nos testes de analogia entre palavras e de analogia entre frases observou-se uma correlação significativa entre os resultados da sessão A e da sessão B; no teste de produção morfológica a correlação não foi significativa.

Os resultados do T-teste da analogia entre palavras apresentaram diferenças significativas nas médias da consciência das palavras na sessão A e na sessão B ($t = -6.107$, $df = 56$ e $p < 0.01$). A experiência linguística e o alargamento do vocabulário podem ter sido responsáveis por estes resultados. Nesta idade, o vocabulário aumenta e desenvolve-se em função das exigências de disciplinas mais específicas na escola, bem como em função

do alargamento social, dos amigos e da família.

Os resultados do T-teste da analogia entre frases não apresentaram diferenças significativas nas médias da consciência das frases na sessão A e na sessão B ($t = -143$, $df = 56$ e $p < 0.5$). É possível que estes resultados se devam ao tipo de tarefas escritas que são exigidas às crianças neste nível de ensino, que têm características muito diferentes das exigidas no primeiro ciclo.

Os resultados do T-teste da produção morfológica apresentaram diferenças significativas nas médias da produção de morfologia na sessão A e na sessão B ($t = 6.386$, $df = 56$ e $p < 0.01$). Este resultado revela que as crianças evoluíram em conhecimento e capacidade para produzir morfologia, pois as pontuações aumentaram da sessão A para a sessão B.

As medidas de controlo - Idade e QI

A idade e o QI foram usados como medidas de controlo. Os resultados das correlações entre a idade e o QI e as três tarefas de consciência gramatical da L1 na sessão A mostraram que as crianças mais novas apresentavam um QI mais elevado e que as diferenças aumentavam à medida que a idade aumentava também. Os valores comparados da idade e do QI mostraram uma relação negativa significativa entre estas duas variáveis.

Relações predictivas

Para analisar as relações predictivas entre a consciência da L1 e a produção oral em L2 operámos análises de função discriminante, determinando em que medida cada uma das três tarefas de consciência gramatical em L1 prediz a aprendizagem do Inglês como L2.

Procedemos a três análises de regressão múltipla com ordem fixa e hierárquica para confirmar que as pontuações totais das três tarefas de consciência gramatical na L1, realizadas na sessão A, prediziam os totais da variável dependente, realizada na sessão B. Em cada uma das análises de regressão múltipla a idade, o QI, e cada uma das tarefas em L1 entraram por ordem fixa. A idade e o QI como medidas de controlo foram usadas para confirmar que a relação entre a consciência gramatical em L1 e a produção oral em L2 não estava a ser influenciada pelas diferenças de idade ou de QI.

Em todas as análises de regressão a variável dependente foi a mesma, a pontuação total da produção oral em L2. A idade e o QI entraram, respectivamente, em primeiro e em segundo lugar. Em terceiro lugar cada uma das tarefas de consciência gramatical em L1 representava o prognóstico. Os resultados das análises de regressão múltipla mostraram que o QI e os testes de consciência gramatical como variáveis independentes se relacionavam significativamente com a variável dependente (a

produção oral em L2). Com a idade essa relação não era significativa.

No Quadro 1, os resultados da primeira regressão múltipla mostram que a idade não tem relação significativa com a variável dependente, mas o QI e a analogia entre palavras têm uma relação significativa com $p < 0.01$.

Quadro 1

Não se encontra evidência de que a idade prediz a produção oral. Ela explica apenas três por cento da variação única.

No Quadro 2, os resultados da segunda regressão múltipla mostram que a idade continua a não ter uma relação significativa com a variável dependente, mas o QI e a analogia entre frases têm uma relação significativa com $p < 0.01$.

Q. entrada	R ² changed	B	SEB	Beta	Sig.Fchanged
Idade	.025	-.2074	1739	-.159	.238
QI	.338	.443	124	.609	.000***
Sum of Squares	144	2414	443	448	.000***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

O QI e a analogia entre frases explicam, respectivamente, trinta e quatro e quinze por cento da variação única, demonstrando que predizem significativamente o nível de produção oral.

No Quadro 3, os resultados da terceira regressão múltipla revelam que a idade também tem uma relação negativa com a variável dependente, e que o QI e a produção morfológica têm uma relação significativa com $p < 0.01$.

Q. entrada	R ² changed	B	SEB	Beta	Sig.Fchanged
Idade	.025	-.2074	1739	-.159	.238
QI	.338	.443	124	.609	.000***
Sum of Squares	148	2339	584	452	.000***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nesta análise, a idade continua a explicar apenas três por cento da variação única. A idade e a produção morfológica explicam respectivamente trinta e quatro e cinco por cento da variação única, revelando que predizem significativamente o nível de conhecimento demonstrado na L2. Usamos regressões múltiplas por ordem fixa porque queríamos excluir a possibilidade

de que as diferenças nas variáveis externas pudessem influenciar a análise.

O. entrada	F2changed	B	SEB	Ests	SigFchanged
Idade	025	-2074	1739	-159	238
QI	338	443	124	409	000***
SumodM	044	2149	1040	224	048***

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Os dados recolhidos tornam evidente um fraco conhecimento dos aspectos estruturais básicos da língua inglesa. Podemos observar que um considerável número de participantes mostram desconhecimento do funcionamento da morfologia e da sintaxe da língua alvo.

As crianças usam, proporcionalmente, muito mais nomes do que verbos, e muitas das frases ditas são compostas por uma única palavra. O verbo *to be* foi usado sistematicamente com *there* ou *this*, tal como no exemplo dado pelo entrevistador, o que sugere que num estágio inicial de desenvolvimento da L2 as crianças precisam de um modelo para apoiar a sua produção oral.

Os dados sugerem que diferentes graus de consciência linguística conduzem a modos diferentes de processar a linguagem, e que a consciência gramatical contribui para uma produção oral mais precisa.

Os resultados mostram que há uma relação negativa entre a idade e a produção oral em L2: as crianças mais novas são as melhores, tanto nas tarefas de Português como nas de Inglês. As crianças mais velhas nesta amostra são aquelas que não conseguiram completar o ciclo no tempo previsto. Como o sistema Português de ensino prevê que as crianças transitem de ano mesmo que nem todos os objectivos tenham sido alcançados, estas crianças são alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, o que constitui uma explicação plausível para a relação negativa entre a idade e as outras variáveis usadas nas análises de regressão múltipla. Esta relação negativa também sugere que as crianças mais fracas cada vez ficam mais atrasadas devido ao facto de a sua produção ser fraca e pela falta de conhecimentos, acumulada.

Os resultados dos T-testes em pares, da análise da consciência gramatical na sessão A e na sessão B, demonstram um valor significativo para os pares da analogia entre palavras e para os pares de produção morfológica e uma relação negativa para os pares da analogia entre frases. Esta relação negativa entre os pares da analogia entre frases pode dever-se às diferenças entre objectivos, abordagens e actividades, no primeiro e no segundo ciclo de escolaridade.

No segundo ciclo existe um conjunto mais vasto de disciplinas, que além disso são leccionadas por professores diferentes, e o grau de exigência é maior. No primeiro ciclo há um professor único, e dá-se mais atenção ao desenvolvimento das capacidades de produção oral e escrita. No segundo ciclo os alunos escrevem mais, para muitos professores, sobre assuntos

mais variados e difíceis, mas o grau de controlo por parte dos professores é menor.

Na análise de regressão múltipla observamos que as duas tarefas de analogia apresentam um $p < 0.01$, enquanto a tarefa de produção morfológica apresenta um valor mais baixo, com $p < 0.5$. Nas tarefas de analogia, as crianças tinham que reconhecer uma relação gramatical entre duas palavras ou frases e, depois, tinham de aplicar essa relação com outras palavras. Na tarefa de produção morfológica os participantes tinham de usar texto e significado para proceder à transformação gramatical de uma determinada palavra.

Através das medidas da variável dependente, observámos como as crianças usam a L2 (o vocabulário, a construção de frases, as respostas a perguntas e a capacidade de usar conectores, preposições ou fazer substituições). A maior parte dos erros são frases incompletas, omissões do verbo ou dos pronomes, e discordância singular/ plural.

Este conjunto de resultados sugere que foi demonstrada a hipótese proposta: a consciência gramatical na L1 influencia a aprendizagem da L2. Eles apresentam bons níveis de significância da interferência da consciência linguística da L1 no subsequente sucesso na aprendizagem de uma L2.

Este estudo revela também que, ao cabo de um ano de aprendizagem de uma L2, as competências desenvolvidas a nível oral são precárias. Procurou-se a este propósito que o instrumento elaborado apoiasse as crianças na produção oral e as estimulasse a continuar. Apesar de não demonstrarem precisão no discurso, os participantes demonstraram interesse em comunicar. Como não sabiam o suficiente para serem precisos, responderam muitas vezes com uma só palavra, para terem a certeza que estavam a responder e a ser percebidos. Simplificavam com o intuito de se fazerem perceber e imitavam para conseguirem responder.

O estudo do desenvolvimento da comunicação em L2 deveria ser aprofundado com mais investigação. Também o estudo do conhecimento das funções sintácticas das palavras deveria ser aprofundado na formação de quem ensina. Lewis (2000) afirmou que conhecer as diferentes possibilidades de usar as palavras e os padrões que assistem à sua aplicação é conhecer a gramática de cada palavra. Assumindo que cada palavra tem a sua própria gramática, as abordagens baseadas no “mental lexicon” podem ser uma alternativa de ensino.

Estudos realizados com crianças com menos sucesso educativo mostraram que, ao serem mais fracas e lentas nas aprendizagens, elas vão, progressivamente, ficando cada vez mais para trás. Bryant, Nunes e Bindman (2000) estudaram em que medida os alunos são influenciados pelo ensino do uso do apóstrofe e demonstraram que o problema não era saber quando usar o apóstrofe, mas sim quando não o usar, porque é necessário distinguir a função da palavra na frase para depois poder usar o apóstrofe

correctamente. Outro estudo do mesmo autor com Devine, Ledward e Nunes (1997) demonstrou que o ensino das regras gramaticais da ortografia ajuda a escrever melhor e melhora o conhecimento da gramática.

Estes estudos indicam que o ensino ajuda a clarificar os princípios da língua, e que os professores devem promover a consciência linguística e metalinguística nas suas aulas para que as crianças tenham mais possibilidades de sucesso nas línguas e em todas as outras áreas. Resultados destes e de outros estudos sugerem que a consciência linguística e gramatical afectam a aprendizagem e por isso devem fazer parte das aulas e das planificações dos professores.

CONCLUSÃO

No início deste estudo assumimos que há transferência de conhecimento de uma para outra língua. Apesar de ser necessária mais investigação sobre a relação entre a L1 e a língua que se aprende a seguir como L2, alguns estudos demonstraram já a importância dessa relação, concluindo que existe uma relação de causa e efeito entre consciência gramatical em L1 e produção oral em L2. Esta relação causal foi estabelecida apenas no sentido L1 para L2, mas seria interessante estabelecer uma relação no sentido contrário, em investigação posterior: aprender uma segunda língua promove a capacidade de aquisição de aspectos metalinguísticos da primeira língua, e da língua como conceito geral, e constitui uma das razões principais para a sua inclusão nos currículos para os mais novos (Strecht-Ribeiro, 1998).

As implicações pedagógicas inerentes a este estudo, tendo em conta o contexto político da União Europeia que exige o conhecimento de duas ou mais línguas para além da materna como uma necessidade do processo de globalização, são inúmeras. Desenvolver a consciência linguística é criar uma ferramenta para o sucesso no desenvolvimento linguístico e global, pelo que os professores deveriam saber recorrer a essa estratégia de forma sistemática para conferir maior eficácia à sua prática pedagógica e viabilizar o sucesso escolar dos seus alunos. Apesar de tudo, assiste-se, a nível escolar, a uma falta de interesse e de motivação por parte dos alunos e, conseqüentemente, a uma produção de L2 fraca, pelo que urge tomar medidas.

Ensinar a L2 fazendo com que os alunos estejam conscientes da organização e funcionamento dos vários aspectos da língua é desenvolver uma ferramenta disponível para ajudar a aprender e a ter sucesso na aprendizagem. Se a consciência linguística e gramatical da L1 contribuem para um maior sucesso na aquisição da L2, os materiais e as actividades pedagógicas, tanto numa como noutra língua, devem ser orientadas no

sentido de promover a atenção dos alunos para as formas específicas do “input” linguístico, possibilitando uma verdadeira educação linguística.

Os currículos de línguas, as atividades, os materiais e a planificação devem ser desenvolvidos tendo em consideração que a consciência gramatical, no caso específico das línguas, e a consciência linguística em geral, no caso de todas as áreas do currículo, otimizam as aprendizagens. As crianças aprendem mais e melhor se reflectirem sobre a forma como as línguas funcionam, e só assim poderão, mais tarde, explorar todo o seu potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, J.R. (1995). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Freeman.

BERKO, J. (1958). The child's learning of English Morphology. *Word*, 14, pp. 150-177.

BINDMAN, M. (1999). Can learning Hebrew improve children's English language and literacy?. *Child Development and Learning*. Institute of Education. University of London.

BRYANT, P.; NUNES, T. & BINDMAN, M. (1997). Backward readers' awareness of language: Strengths and weakness. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XII, nº 4, pp. 357-372.

BRYANT, P.; DEVINE, M.; LEDWARD, A. & NUNES, T. (1997). Spelling with apostrophes and understanding possession. *British Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 91-110.

BRYANT, P.; NUNES, T. & BINDMAN, M. (2000). The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of the apostrophe. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 12, pp. 253-276. Kluwer Academic Publishers.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

CHOMSKY, N. (1996). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague: Moutton.

CHOMSKY, N. (1980). On Cognitive Structures and their development: A reply to Piaget's. In M. Piatelli-Palmarine (Ed.), *Language and*

Learning. London: Routledge and Kegan Paul.

CHOMSKY, N. (1981). Principles and parameters in Syntactic Theory. In Hornstein and Lightfoot (Eds.). London: Routledge and Kegan Paul.

HARTMAN, M.; KNOPMAN, D.S. & NISSEN, M. J. (1989). Implicit Learning of new verbal associations. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 15, pp. 1070-1082.

LEOW, R. P. (1997). Attention, awareness and Foreign Language behaviour. *Language Teaching*, 47, 3, pp. 467-505.

LEWIS, M. (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.

NUNES, T.; BRYANT, P. & BINDMAN, M. (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33, nº4, pp. 637-649.

PINKER, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: Harper Collins.

PINKER, S. (1999). *Words and Rules: The Ingredients of Language*. New York: Basic Books.

SCHMIDT, R. W. (1990). The role of consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 13, pp. 129-158.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Resumo

Neste estudo analisamos a possibilidade de a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (L2) poder beneficiar da consciência gramatical que a criança revela da sua Língua Materna (L1). Com base na asserção de que princípios universais de gramática regulam a construção da linguagem e são comuns a todas as línguas, colocamos a hipótese de que a consciência gramatical na L1 prediz a qualidade da aprendizagem e da produção oral na L2: as crianças que demonstram maior consciência gramatical da sua Língua Materna têm uma produção oral em Língua Estrangeira melhor do que aquelas que demonstram ter menor consciência gramatical? Os participantes deste estudo são crianças monolíngues que falam Português, têm entre nove e doze anos de idade, e estão a aprender Inglês pela primeira vez e em contexto escolar. Foi possível concluir que o nível de consciência gramatical na L1 condiciona a aprendizagem da L2, e que essa consciência

pode ser usada como instrumento estratégico de aprendizagem de uma L2.

Abstract

In this study we have analysed the possibility that children's awareness of the grammar of their mother tongue (L1) may be beneficial when learning a foreign language (L2). Working from the assertion that universal principles of grammar apply to the construction of language and are common to all languages, we posit the hypothesis that grammatical awareness in L1 is an indicator of the quality of learning and oral production in L2: are children who show greater grammatical awareness in their mother tongue better at oral production in a foreign language than those with less awareness? The participants in this study are monolingual children who speak Portuguese, are aged between nine and twelve, and are learning English for the first time at school. We were led to conclude that the level of grammatical awareness in L1 affects the learning of L2, and that this awareness may be harnessed as a strategic tool in the learning of a foreign language.

Résumé

Dans cette étude nous analysons la possibilité que l'apprentissage d'une langue étrangère (L2) puisse bénéficier de la conscience grammaticale que l'enfant a de sa langue maternelle (L1). Partant de l'assertion que des principes universels d'une grammaire régissent la construction du langage et sont communs à toutes les langues, nous émettons l'hypothèse que la conscience grammaticale en L1 prédit la qualité de l'apprentissage et de la production orale en L2: les enfants qui révèlent une plus grande conscience grammaticale de leur langue maternelle ont une meilleure production orale en L2 que celles qui ont une moindre conscience grammaticale? Les participants à cette étude sont des enfants unilingues qui parlent le portugais, qui ont entre 9 et 12 ans, et qui apprennent l'anglais pour la première fois en contexte scolaire. Nous avons pu conclure que le niveau de conscience grammaticale en L1 conditionne l'apprentissage en L2, et que cette conscience peut être utilisée comme outil stratégique dans l'apprentissage d'une seconde langue.