

**O Papel da Idade na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira em
Contexto Formal**

Mariana Pereira Duarte

Dissertação

**de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e
Estrangeira**

Março, 2013

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira , realizada sob a
orientação científica de Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale

“When we study human language, we are approaching what some might call the human essence, the distinctive qualities of mind that are, so far as we know, unique to [humans].”

(Chomsky, 1986)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, à minha irmã e aos meus tios que sempre me apoiaram ao longo de toda a minha vida. Sem sua dedicação, carinho e amor incondicional dificilmente teria chegado aqui.

O PAPEL DA IDADE NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO FORMAL

MARIANA PEREIRA DUARTE

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de Língua Segunda, Língua Estrangeira, Contexto Formal, Idade

Hoje em dia, a maior parte da população mundial fala, pelo menos, duas línguas e, cada vez mais, há a preocupação em aprender um novo idioma. Vários motivos levam pessoas das mais variadas faixas etárias a enriquecer o seu leque linguístico.

Surge, portanto, a necessidade de refletir sobre o papel da idade na aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular na aprendizagem e aquisição em contexto de sala de aula. A relação entre a idade e a aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido alvo de diversos estudos, no entanto a maior parte diz respeito, apenas, à aprendizagem e aquisição em contexto informal.

Os resultados mostram que é possível aprender uma língua segunda ou estrangeira em qualquer idade. Apesar das dificuldades que vão aparecendo com o avançar do tempo, pode-se afirmar que cada faixa etária tem as suas vantagens e desvantagens para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

THE ROLE OF AGE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN A FORMAL CONTEXT

MARIANA PEREIRA DUARTE

ABSTRACT

KEYWORDS: Second Language Acquisition, Foreign Language, Classroom Context, Age

Nowadays, most of the world's population speaks, at least, two languages and there is an increasing interest in learning new languages. Several reasons lead people from different age groups to enrich their range of languages.

There is therefore an urgent need to reflect on the role of age in learning foreign languages, particularly in learning and acquiring in an instructional environment. The relationship between age and learning foreign languages has been under study by several researchers; however, the majority of the work done in this field is only about learning in an immersion context.

The results of research show us that it is possible to learn a second or foreign language at any age. Despite the difficulties that appear with aging, it can be said that every age has its advantages and disadvantages for learning a foreign language.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo 1: Noções Básicas	
1.1 A Linguagem.....	3
1.2 As Línguas Naturais e os Falantes.....	6
1.3 Os Estatutos das Línguas.....	8
Capítulo 2: A Aquisição de Língua Segunda	
2.1 Estudos acerca da Aquisição de Língua Segunda.....	11
2.2 Aquisição de Língua Segunda.....	13
2.3 Diferenças Individuais de Aprendizagem.....	18
2.4 A Aquisição de Língua Segunda na Sala de Aula.....	22
Capítulo 3: A Idade e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Contexto Sala de Aula	
3.1 Teorias e Investigações sobre os Efeitos da Idade na Aquisição de Língua Segunda.....	27
3.2 Estudos de Caso.....	38
Conclusão	51
Bibliografia.....	54
Anexos.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS

ALS- Aquisição de Língua Segunda

CP- Contexto Principal

CS- Contexto Secundário

HPC- Hipótese do Período Crítico

HPS- Hipótese do Período Sensitivo

IdA- Idade de Aquisição

IL- Interlíngua

LA- Língua-Alvo

LM- Língua Materna

L1- Língua Primeira

L2- Língua Segunda

LE- Língua Estrangeira

QI- Quociente de Inteligência

INTRODUÇÃO

Este tema insere-se no âmbito da área de Aquisição de Língua Segunda (ALS) que pertence ao campo das ciências da linguagem. Esta é uma área autónoma, não obstante, é transversal a diversas matérias como por exemplo a psicolinguística e a sociolinguística.

O estudo da ALS é importante, pois o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) depende não só do processo de ensino, como também do processo de aprendizagem, isto é, a investigação no campo do ensino de línguas estrangeiras tem muito interesse mas é igualmente relevante sabermos de que forma estas línguas são aprendidas.

Ao longo do tempo, a investigação, assim como as experiências pessoais, revelaram que, em regra, é mais fácil aprender uma língua estrangeira quando ainda se é criança. No passado, muito do trabalho empírico focou-se no período crítico, ou no período específico, no qual as crianças são capazes de obter competências equivalentes às dos falantes nativos numa língua segunda (L2). No entanto, existem exemplos de adultos que iniciaram o seu processo de aprendizagem tarde e que obtiveram, igualmente, um desempenho semelhante ao de um nativo. Que influência tem a idade sobre a aprendizagem de línguas que justifica os desempenhos (produtos finais) obtidos pelos alunos de língua estrangeira? Será que as respostas que obtivemos em contexto informal (imersão do indivíduo no meio cultural) são aplicáveis à aprendizagem de línguas dentro da sala de aula? Será que é possível responder a estas perguntas apenas com os estudos já feitos? Estas serão algumas das respostas que este trabalho pretende obter.

A escolha do tema está relacionada com um interesse pessoal que foi crescendo ao longo da minha formação académica. O primeiro contacto que tive com este tema foi numa conferência intitulada “Questões – chave da educação: Aprender uma segunda língua” no ano de 2011, onde participou a professora e investigadora, Carmén Muñoz, da Universidade de Barcelona, que já publicou diversos trabalhos e estudos neste campo. Despertou-me a atenção e interesse, pois naquele momento

romperam-se para mim muitas das afirmações que se têm como verdadeiras na sociedade, como por exemplo, a ideia de que “se o meu filho iniciar as aulas de inglês aos 3 anos vai ter mais sucesso do que se iniciar aos 10”. Assim sendo, quando tive oportunidade, fiz um trabalho intitulado “Mitos na aquisição de línguas estrangeiras - A Idade”. Este trabalho inspirou-me para a escolha do tema da dissertação. Escolhi-o pois considero que o estudo do processo de aprendizagem de idiomas é bastante interessante e importante para ensinar línguas estrangeiras. Para além disso, a idade e a aprendizagem de idiomas foram temas pouco explorados durante as aulas e, como já acima referi, a sociedade em geral muito fala sobre eles, mas pouco sabe, pelo que, dessa forma, gostaria de dissertar sobre o assunto.

Este trabalho tem como objetivos gerais a exploração do tema, a aprendizagem de novas ideias (ampliando o conhecimento e esclarecendo outras já consolidadas acerca do assunto), a promoção do saber sobre os efeitos da idade na aprendizagem de idiomas (e outros assuntos relacionados com o tema) e, por fim, a possibilidade de ser lida e compreendida por pessoas especializadas e não especializadas na área.

Existem ainda outros objetivos mais específicos, entre eles, explorar e distinguir língua materna, língua segunda e língua estrangeira; distinguir aquisição e aprendizagem; compreender o papel da teoria do período crítico na aprendizagem de línguas estrangeiras; examinar outros fatores que influenciem a aprendizagem de línguas estrangeiras; relacionar idade e aprendizagem de línguas estrangeiras, de forma a entender a influência da idade na aprendizagem de idiomas, ao longo de toda a vida; distinguir algumas vantagens e desvantagens de cada faixa etária na aprendizagem de línguas estrangeiras (infância, adolescência, vida adulta e terceira idade); e, por fim, reportar os estudos realizados nesta área.

Capítulo 1

NOÇÕES BÁSICAS

Este capítulo está dividido em três sub-capítulos, onde abordamos alguns conceitos gerais, básicos para esta dissertação e para a área em que ela se insere. Apresenta-se o conceito “linguagem”, tanto do ponto de vista biológico e histórico como da própria definição do termo e das noções que abarca. De seguida, descrevem-se os conceitos de “língua natural” e “falante”, sendo referidas algumas propriedades universais da linguagem e da língua. Por último, são descritos os estatutos das línguas, e definem-se e explicam-se os termos “Língua Materna”, “Língua Segunda” e “Língua Estrangeira”, utilizados muitas vezes ao longo deste trabalho.

1.1 A Linguagem

Segundo a classificação das ciências naturais o ser humano faz parte do reino animal, porém existem características que nos distinguem de qualquer outro ser vivo. Nós possuímos a razão, somos seres culturais e apreciamos o contacto social, nomeadamente, filosofamos, refletimos, e possuímos outras faculdades (mais, ou menos boas) que os outros animais não possuem. Sendo a linguagem a mais pertinente para este trabalho é, simultaneamente, uma das mais complexas. Nós, enquanto seres humanos, possuímos a capacidade de comunicar através do seu uso. Esta capacidade fora reconhecida por Descartes, assim como outros filósofos, ao considerar o domínio da linguagem como uma propriedade central do ser humano. É constatável sobretudo nas crianças, quando se observa a facilidade, uniformidade e ausência de esforço com que aprendem uma língua natural, situação que contrasta com a área aritmética, em que revelam diferentes níveis de competência na sua aprendizagem.

Dependendo dos mitos e religiões, a linguagem é a fonte de poder e vida humana. Por exemplo: para algumas pessoas em África, um recém-nascido é chamado *kintu*, que significa “coisa”, tornando-se pessoa quando começa a falar (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2007).

As primeiras evidências da linguagem escrita surgiram por volta de 8000 a.C., portanto, e crê-se que os humanos começaram a falar, provavelmente, por volta de 100,000 a.C. A linguagem parece ter sido a última capacidade a ser desenvolvida. Todavia, o seu desenvolvimento foi bastante célere, presumivelmente pelo seu elevado valor e pelas grandes vantagens que acarreta (Crystal, 2010).

Mas o que é exatamente a linguagem? Como podemos defini-la? Em primeiro lugar, é possível afirmar que a linguagem é uma faculdade inata ao ser humano e que resulta da alteração biológica deste. É difícil encontrar uma definição exata e concisa de linguagem, mas podemos dizer que ela é um sistema de comunicação que está relacionado com o pensamento e que o concretiza recorrendo a um sistema de signos construído por segmentos sonoros combinados entre si, com sentido, de acordo com certas leis, obedecendo a mecanismos de organização. Esses signos materializam-se geralmente nas palavras (tanto orais como escritas). Assim sendo, podemos afirmar que a linguagem se materializa nas línguas naturais. Portanto, a linguagem é uma atividade cognoscitiva, manifestativa e coexistente. É uma atividade cognoscitiva pois permite a construção e apreensão do conhecimento (função interna da linguagem) e, é uma atividade manifestativa no sentido em que possibilita a exteriorização comunicativa (função externa da linguagem).

Segundo Halliday (1989, 1994), o entendimento de linguagem verbal é o de um sistema semiótico de entre uma diversidade de outros sistemas semióticos que constituem os vários recursos disponíveis na comunicação. Assim, o termo linguagem abarca não apenas a aceção da linguagem humana, mas as diversas linguagens naturais e convencionais existentes como recursos comunicativos que concorrem e interagem na construção da produção de sentido.

Segundo Gass e Selinker (2008), existem cinco aspetos da linguagem que podem ser descritos sistematicamente, e que representam, de *grosso modo*, o conhecimento da língua por um falante nativo: a fonologia, a sintaxe, a morfologia (e o léxico), a semântica e a pragmática.

- Fonologia/ Fonética¹

A fonologia consiste no sistema de sons de uma determinada língua. O conhecimento fonético consiste em reconhecer quais os sons que existem numa língua e quais os sons que não pertencem a essa língua, em saber as suas possíveis e impossíveis combinações e a ordem dessas combinações. A fonética e a fonologia vêm muitas vezes associadas, como neste caso.

- Sintaxe

A sintaxe refere-se ao que é descrito, frequentemente, como gramática. É, essencialmente, o conhecimento que temos da ordem dos elementos numa frase. Podemos distinguir entre gramática prescritiva, que se resume às regras que são aprendidas na escola e gramática descritiva, que tenta descrever as línguas como são realmente usadas. Os falantes nativos de determinada língua sabem exatamente que orações é possível proferir e que orações são agramaticais, em que ordem devem aparecer os elementos de uma frase, quais são as frases que têm significados equivalentes, embora a ordem dos elementos seja diferente, qual a diferença de significado de duas frases movendo apenas um elemento, ou perceber o significado de uma frase mesmo que nunca tenha dito ou escutado. A sintaxe é uma parte da língua bastante complexa, por vezes abstrata e difícil de descrever.

- Morfologia

A morfologia é exatamente o estudo da formação de palavras. Normalmente as palavras são formadas por várias partes. Os falantes de uma língua conhecem que partes podem juntar de forma a formar palavras que existam na sua língua e que palavras podem ser combinadas entre elas.

- Semântica

A semântica é o estudo do significado. Para interpretarmos o significado de uma frase ela não tem de ser necessariamente gramatical, como verificamos com a frase “Eu ser feliz com mulher minha” que é agramatical, mas qualquer falante de

¹ Os autores utilizam apenas o conceito de “fonologia” ao qual adicionam a expressão “conhecimento fonético”. A meu ver também deve ser dada relevância à fonética, componente que trato especificamente no capítulo 3.

português entende o significado. Estas frases são proferidas muitas vezes por falantes de português como língua segunda ou estrangeira. Por seu lado, uma frase pode ser gramaticalmente correta mas não ter significado aceitável (pelo menos sem contextualização adicional) por causa do seu conteúdo (por exemplo, “O papel é casado”).

- Pragmática

Por fim, mas não menos importante, temos a pragmática. Esta área é relativa ao modo como usamos a linguagem em contexto. Por exemplo, quando atendemos o telefone e nos perguntam: “O João está?” nós sabemos que este é um pedido para falar com o João e não uma mera curiosidade. Conhecer este tipo de nuances da língua (outras ocorrências muito utilizadas são as ironias ou os trocadilhos) faz parte das competências do falante, para que não haja mal entendidos ou interpretações mal feitas.

Depois de termos feito uma análise explicativa ao termo “linguagem”, de explicarmos no que consiste e qual a sua importância, surge a questão: como adquirimos a linguagem? Como todos sabemos e podemos constatar, a primeira língua é adquirida durante a infância. No entanto, podemos distinguir diversos momentos de aquisição que correspondem aos diferentes aspetos da linguagem que vimos anteriormente. Fazendo uma breve síntese, normalmente as crianças iniciam o seu processo de aquisição da língua materna desde os primeiros meses de vida. Esta é a altura em que se sintonizam com a estrutura prosódica e fonológica da língua que ouvem. Até aos 5-6 anos as crianças vão desenvolvendo aspetos morfológicos, sintáticos e pragmáticos. Posteriormente, as crianças entram na escola, onde se dá a maturação da linguagem, o enriquecimento de vocabulário e o desenvolvimento da consciência metalinguística (Muñoz, 2011).

1.2 As Línguas Naturais e os Falantes

Como vimos anteriormente, a linguagem materializa-se nas línguas naturais. O termo “língua natural” opõe-se ao termo “língua artificial”. Este último designa uma língua inventada pelo homem, como por exemplo: o esperanto. As línguas naturais são

formadas nos grupos sociais, com o intuito de resolver necessidades de comunicação. Halliday (1984, *apud* Webster, 2004, pp.308- 326) aponta três relações que a língua tem com o ser humano: 1) nós aprendemos a língua (por exemplo, durante a infância); 2) aprendemos com a língua, quando aprendemos outras matérias (por exemplo, a matemática); 3) aprendemos sobre a língua (quando estudamos a linguagem, por exemplo, na área da linguística) (Webster, 2004).

As línguas podem ser consideradas como sendo línguas vivas, que se usam em determinadas comunidades e que estão sujeitas a renovações e mudanças (por exemplo: o português, espanhol, inglês, etc.), ou línguas mortas, ou seja, línguas que desapareceram e não podem ser adquiridas espontaneamente, que são apenas usadas em atos formais e rituais ou ensinadas nas escolas, como é o caso do latim, do grego, do sânscrito, etc.

Apesar da existência de inúmeras línguas e das diferenças entre elas, existem alguns factos que são universais, uns dizem respeito à linguagem humana em geral e outros referem-se a determinadas características e propriedades específicas das línguas, sendo que Fromkin, Rodman e Hyams (2007) descrevem-nos da seguinte forma:

a) O ser humano existe a par da linguagem. Não há linguagem sem a presença do ser humano e vice-versa.

b) Qualquer criança, em qualquer parte do mundo, é capaz de aprender qualquer língua, com a qual esteja em contacto.

c) As diferenças que encontramos nas línguas não se devem a razões biológicas.

d) Todas as línguas são igualmente complexas. É errado pensar que existem línguas primitivas, pois todas elas conseguem expressar uma ideia do universo e, quando necessário, alargar o número de vocábulos existente, expressando novas ideias.

e) Todas as línguas têm a capacidade de evoluir ao longo do tempo.

f) A correspondência entre “som” e “significado” é, geralmente, arbitrária nas linguagens, isto é, nós associamos a combinação do som “casa” ao conceito



(imagem), no entanto, noutras línguas a combinação de sons pode ser, por exemplo, “*house*” como em inglês ou “*maison*” como em francês.

g) Todas as línguas possuem um sistema finito de sons que, quando combinados, dão origem a palavras. Estas, por seu lado, quando combinadas constituem um sistema de frases infinito.

Tendo em conta o descrito torna-se pertinente responder às seguintes questões: o que é um falante de uma língua? O que tem ele de saber para ser falante de uma língua?

Considera-se falante de uma língua o indivíduo que realiza o ato individual da fala para comunicar, isto é, para se expressar e para compreender. O falante é quem concretiza a língua. Para ser considerado falante de uma língua tem de articular os sons, saber representá-los graficamente, conhecer as estruturas linguísticas, saber interpretar o que é comunicado, estar apto a transmitir a mensagem de acordo com o interlocutor e conhecer o lugar e os objetivos da interação.

Já quanto às competências do falante, deve possuir três: a linguística, a comunicativa e a metalinguística. A competência linguística resume-se ao conhecimento consciente que cada falante tem para usar a língua. A competência comunicativa é a capacidade que o falante tem de adequar o ato linguístico às situações sociais em que se encontra e ao meio de comunicação. Por fim, a competência metalinguística é a capacidade que cada falante tem de explicitar o conhecimento implícito da língua, aumentando esse conhecimento e, conseqüentemente, usando melhor a língua.

1.3 Os Estatutos das Línguas

As línguas podem ter diversos estatutos, ou melhor, podem ser agrupadas em diversas classificações. Para um país (mais especificamente para fins de entendimento geral entre governo e o povo) é importante distinguir três estatutos: a língua oficial, a nacional e a(s) minoritária(s). A língua oficial é a língua de uma nação, região ou povo, usada nos contactos com a administração do país (por exemplo, o português não só em Portugal, como também no Brasil, em 5 países africanos, em Timor-Leste e no

território de Macau). A língua nacional ou língua comum é a língua principal falada pelos habitantes de uma nação (por exemplo, o kimbundo em Angola).

Existe ainda a língua minoritária que é a língua tradicionalmente falada por uma comunidade linguística, dentro de um território em que essa língua não é considerada língua nacional (por exemplo, o mirandês, em Portugal). Há que referir que num país podem existir várias línguas oficiais, nacionais ou minoritárias.

Existem também outras classificações relativas aos estatutos das línguas que se centram na relação do aprendente com o idioma. Elas são: língua materna (LM), língua não materna (LNM) e, dentro deste último grupo, as línguas podem ser classificadas como língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE).

- Língua Materna

A LM ou L1 (língua primeira) é a primeira língua que a criança aprende/adquire. Leiria (2005, *apud* Tabilo, 2011, pp. 11) descreve-a como “a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida”. Assim sendo, a aquisição da primeira língua é um processo bastante complexo, que envolve não só a memória, mas também outros processos para a sua aquisição.

- Língua Não Materna

A LNM diz respeito à língua aprendida após a aprendizagem/aquisição da língua materna. Por vezes este termo diz respeito não só à segunda língua, como também à terceira ou quarta língua aprendida. Uma LNM pode ser adquirida em qualquer fase da vida. Dependendo do contexto de aprendizagem, podemos distinguir “língua segunda” (L2) e “língua estrangeira”(LE). Chamamos L2 quando estamos perante a aprendizagem de uma língua que é a língua maioritária da comunidade (contexto de imersão). O exemplo mais significativo deste processo de aprendizagem é o caso da emigração. Quando uma pessoa emigra para um país cuja língua é diferente da sua, ela está exposta a essa língua em diversas situações, como por exemplo, através da televisão, jornais, amigos, no emprego, etc. Nesta situação designamos o contexto de exposição como “contexto informal”. O segundo termo é relativo a uma língua que não tem um

papel social na comunidade, nem presença nos meios de comunicação dessa comunidade. A aprendizagem de um língua estrangeira faz-se, normalmente, dentro de uma sala de aula, também chamado “contexto formal”. Ou seja, a diferença entre ambas reside no grau e modalidades de exposição à língua (Muñoz, 2011; Vieira da Silva, 2005; Gass & Selinker, 2008).

Assim, podemos concluir que ao adquirir a língua materna, não temos qualquer conhecimento prévio da linguagem, enquanto que quando adquirimos uma segunda (terceira ou quarta língua) temos já um conhecimento prévio da língua.

- O Bilinguismo

Existem várias formas de definir o bilinguismo, sendo que cada autor utiliza este termo de formas diferentes. Segundo Gass e Selinker (2008), o bilinguismo pode ser definido como a habilidade de utilizar mais do que uma língua.

Por seu lado Fromkin define o bilinguismo como sendo a aquisição simultânea de duas línguas durante o início da infância, antes dos três anos.

Outros autores preferem distinguir o “bilinguismo simultâneo” e o “bilinguismo consecutivo”. O primeiro termo diz respeito à situação em que as crianças aprendem as duas línguas, desde o momento do nascimento, ou até aos dois anos de idade. O segundo termo refere-se às crianças que iniciam a aprendizagem de uma das línguas até aos 4 anos. A aquisição de uma segunda língua dar-se-ia quando a criança aprendesse outra língua numa altura em que já possuísse conhecimentos básicos e fundamentais da primeira ou primeiras línguas. É certo que esta fronteira entre bilinguismo consecutivo e aquisição de língua segunda não está ainda bem definida, existindo aqui uma “zona cinzenta”.

Capítulo 2

AQUISIÇÃO DE LÍNGUA SEGUNDA

No segundo capítulo, centramos a atenção na área a que pertence esta dissertação, a “aquisição de língua segunda”. Existem apenas dois sub-capítulos. O primeiro faz uma breve abordagem histórica da revisão bibliográfica do campo em questão, a sua evolução e os que temas que abrange. O segundo intitula-se “Aquisição de Língua Segunda” e está dividido em várias questões, com as respetivas respostas que são pertinentes, que resumem conhecimentos básicos relativos a este fenómeno.

2.1 Estudos acerca da Aquisição de Língua Segunda

Apesar de não podermos precisar uma data para o início dos estudos de Aquisição de Língua Segunda (ALS), podemos dizer que esta é uma área recente que começa a ganhar importância por volta dos anos 60, não significando isto que não houve interesse por esta área anteriormente. Foi nesta altura que os primeiros estudos em ALS foram publicados. Sendo esta uma área jovem, muitas teorias estão ainda a ser estudadas e reestruturadas, mas o progresso nestes últimos 50 anos tem sido muito significativo, ao ponto de esta matéria ser vista agora como uma área de estudo e não como uma subárea da aquisição da linguagem (Ellis, 1994; Gass & Selinker, 2008).

Ora, não é de estranhar que ao longo dos anos, os estudos em aquisição de língua segunda se tenham desenvolvido de variadas formas, existindo um crescente interesse na construção de teorias. Um dos desenvolvimentos diz respeito ao alargamento de escopo, que inicialmente se focava apenas no ponto de vista linguístico (em especial gramatical) e atualmente foi abrangendo perspectivas sociolinguísticas, a teoria linguística pela ALS, especialmente ao modelo de gramática de Chomsky (Universal Grammar), entre outras. Uma das consequências deste interesse é a relação que os estudos de língua segunda têm agora com a linguística, onde a ALS já não é apenas um receptor de linguística mas também um contributo para esta área.

Outro dos desenvolvimentos relativamente à ALS está relacionado com o desenvolvimento das teorias, pois o processo passou de primeira investigação e depois teoria, para a experimentação de teorias previamente pensadas. Torna-se pois, pertinente, para o nosso estudo mostrar a emergência do sub-campo da ALS dedicado à investigação da aquisição da língua dentro da sala de aula, isto é, da aquisição e aprendizagem de língua estrangeira, sendo que, alguns destes estudos surgiram com o objetivo de auxiliar os conhecimentos relativamente ao ensino e pedagogia das línguas, mas outros são explicitamente relativos a questões teóricas relacionadas com a aquisição de L2.

Relativamente ao estudo de ALS, o que é estudado exatamente? Como o próprio nome indica, este campo estuda de que forma é adquirida uma língua não materna. Procura aferir de que modo os alunos criam um novo sistema de uma segunda ou terceira ou quarta língua e procura responder a questões como: porque é que os alunos não atingem todo o nível de proficiência que têm na língua materna? Que fatores estão envolvidos na aprendizagem de línguas não maternas? O que se aprende quando se aprende uma segunda língua? O escopo do estudo de ALS estende-se ainda à forma como são aprendidas as regras da segunda língua. Existem novas regras ou as regras assemelham-se às da língua materna? Será que existem padrões que se estendem a todos os alunos independentemente da língua que estão a aprender?

Como podemos verificar, o âmbito de estudos de ALS é bastante alargado e procura responder a diversas questões que estão, muitas vezes, relacionadas com outras áreas (como a linguística, a educação ou a sociologia) o que faz dela uma área transversal. Esta transversalidade reflete-se nas diferentes abordagens que existem para tratar dados de língua segunda. Cada abordagem tem os seus próprios objetivos e os seus próprios instrumentos analíticos, dependendo da área de origem do investigador.

É possível identificar várias áreas dentro da ALS que têm sido alvo de investigação, como podemos consultar no anexo 1.

A primeira área de trabalho refere-se à descrição das características da linguagem do aluno, sendo que quatro aspetos são alvo de atenção por parte dos

investigadores: os erros, as ordens de aquisição e a sequência do desenvolvimento, a viabilidade e os aspetos pragmáticos. Ao avaliarmos estas características podemos perceber de que forma a aquisição é feita e como funciona como sistema.

A segunda área diz respeito aos fatores externos de aprendizagem, correspondendo ao contexto social onde a aquisição é feita, ao “*input*” e interação das experiências do aluno.

O terceiro campo de trabalho estuda a forma como é feita a aquisição e o modo como os alunos usam os seus recursos em contexto comunicativo. Estes mecanismos, apesar de não serem necessariamente inconscientes, estão omissos.

Por fim, a quarta área foca a questão das diferenças individuais dos alunos e as suas causas. Os alunos definem a aprendizagem de uma L2 de diferentes formas. As diferenças circunscrevem-se a fatores gerais como a motivação, a aptidão ou o uso de diferentes estratégias para aprender. O estudo destes fatores e as estratégias ajudam a explicar, por exemplo, as diferenças de ritmos de aprendizagem e de proficiência, entre os alunos. Obviamente, estas quatro áreas correlacionam-se e podem ser estudadas ao mesmo tempo.

Para terminar, é importante refletirmos que, apesar de estreitamente ligados, o estudo de ALS não é o estudo sobre pedagogia dos idiomas (Gass & Selinker, 2008). O único momento onde ambos se encontram é quando o ensino afeta o curso da aprendizagem. É claro que o propósito dos professores interessados no campo de ALS é imediatista e pragmático: estudar sobre os aspetos da aprendizagem que podem melhorar a qualidade do ensino de idiomas. Todavia, não é com este fim que se investiga e estuda esta área. Na verdade, para além de ajudar professores de idiomas, saber como as línguas segundas são aprendidas faz parte do estudo da linguagem e do comportamento linguístico e, por conseguinte, da mente humana.

2.2 Aquisição de Língua Segunda

Neste sub-capítulo iremos explorar o significado de adquirir uma segunda língua, a forma como é adquirida, o que é realmente adquirido e vamos introduzir novos conceitos importantes para a discussão.

- O que é aquisição de língua segunda?

A aquisição de língua segunda é, como referimos anteriormente, a aquisição e aprendizagem de uma língua que não é a materna. Apesar de falarmos em “língua segunda” é importante dizer que este termo não se refere apenas à segunda língua como também à aquisição de um terceiro ou quarto idioma. O termo engloba a aprendizagem de qualquer língua e qualquer nível, que aconteça posteriormente à aquisição da primeira língua. Podem ser línguas que encontramos numa região, comunidade local ou línguas estrangeiras (de um outro país) que podem não ter utilizadores/falantes locais. Independentemente dos objetivos ou formas de aprendizagem, o conceito “língua segunda” inclui também o conceito de “língua estrangeira” (Mitchell & Myles, 2004).

Perante a aparente facilidade de aprendizagem da língua materna, podemos ainda considerar que a aprendizagem de um língua segunda se caracteriza pela sua relativa dificuldade e, em geral, por um nível de proficiência (produto) mais baixo.

- Aquisição e Aprendizagem

No campo de estudos de L2 muitos investigadores, nomeadamente Krashen, fazem a distinção entre “aquisição” e “aprendizagem”, não existindo consenso sobre esta matéria entre os investigadores. Para Krashen (1981) e outros autores, “aquisição” refere-se a um processo subconsciente de “apanhar” a língua através da exposição, já “aprendizagem” diz respeito ao processo consciente de estudá-la. Deste ponto de vista, o contexto informal é o contexto onde existe mais “espaço” para a aquisição. A aquisição é feita de forma implícita, recorrendo muitas vezes ao “*feeling*” do que é correto e incorreto gramaticalmente em vez de recorrer a regras aprendidas, o que depende da atitude. A aprendizagem é vista como sendo um processo explícito, que ocorre geralmente em situações formais, faz uso das regras gramaticais e depende da aptidão, em vez da atitude. É possível “adquirir” ou “aprender” regras de forma independente e em momentos diferentes. Apesar de extremamente plausível, esta distinção encara um problema: como podemos demonstrar que o conhecimento que o falante tem da língua é adquirido ou aprendido?

Enquanto Bialystock (1981, *apud* Ellis, 1994, pp.14) considera que determinado aspecto foi adquirido quando aparece pela primeira vez, outros como Dulay e Burt (1980, *apud* Ellis, 1994, pp.14) referem que o aprendente deverá utilizar determinado aspecto com pelo menos 90% de precisão. O facto de “aquisição” significar diversas coisas no mundo de aquisição de L2, faz com que, por vezes, seja difícil comparar os estudos feitos na área. Daí que seja importante examinar com cuidado a natureza dos dados (que podem ser de produção, introspeção ou intuição do aprendente) quando pesquisamos e lemos sobre este assunto (Ellis, 1994).

Neste trabalho os termos “aquisição” e “aprendizagem” serão utilizados de forma indiferenciada. Quando for necessário fazer a distinção, os conceitos virão entre aspas.

- Competência e Performance

Muitas vezes é feita a distinção entre “competência linguística” e “performance”.

Segundo Chomsky (1965, *apud* Ellis, 1994, pp. 12-13), a “competência” consiste nas representações mentais, das regras linguísticas que fazem parte da gramática interna do falante-ouvinte. Esta gramática está implícita e manifesta-se nas intuições que o falante-ouvinte tem acerca da gramática da língua. A “performance” refere-se ao uso desta gramática relativamente à compreensão e produção da língua.

O objetivo principal dos estudos sobre aquisição de L2 é descrever, caracterizar e explicar a competência dos alunos. No entanto, com a variedade de tipos de dados que cada investigador estuda é difícil chegar a resultados similares.

- *Input e Output*

No contexto de aquisição de língua segunda, o *input* é a língua que está disponível para os alunos, isto é, é a exposição. Já o *output* refere-se à produção de uma língua. Ambos têm um papel importante na aquisição de línguas segundas (Gass & Selinker, 2008).

Todas as teorias de aquisição de L2 reconhecem a necessidade do *input* para a aprendizagem de uma língua segunda, no entanto não se mostram tão consensuais em relação à sua importância e ao seu papel na aquisição de idiomas.

Ellis (1985, *apud* Ellis, 1994, pp.243-244) distinguiu três perspectivas diferentes: a behaviorista (que relaciona diretamente *input* com *output*), a mentalista (que afirma que o *input* é apenas um “gatilho” que aciona o processamento de linguagem interna) e a interacionista (na qual o papel do *input* assume um papel determinante na aquisição de L2, mas apenas dentro das restrições impostas pelos mecanismos internos dos alunos).

Os estudos acerca do *input* focam-se em duas questões: no “*input text*” e no “*input discourse*”. O primeiro diz respeito à linguagem oral e escrita que os falantes nativos utilizam (em oposição ao uso da língua que está imposto nas gramáticas, livros, dicionários, etc.), o segundo relaciona-se com os “registos” especiais utilizados pelos falantes nativos, quando falam com um aluno/ aprendiz (por exemplo, a chamada “*foreigner talk*” que é utilizada quando um falante nativo se dirige a um falante não nativo).

O *output* é o que o aluno produz após ter sido exposto ao *input*. A informação que é produzida pelo aluno pode servir como evidência positiva ou negativa sobre os processos de aprendizagem e os métodos de ensino.

Swain (1985, 1998, *apud* Ritchie & Bhatia, 2009, pp.482-483) foi uma das investigadoras que mais argumentou acerca da importância do *output*. Para isso utilizou os seus estudos que analisavam estudantes de Francês (em contexto de imersão). Os estudos revelaram que, apesar de os alunos terem acesso a *input* com significado e compreensível, tinham um nível de produção consideravelmente baixo. Facto que Swain explicou através do contexto de instrução. A sua ênfase no conteúdo de transmissão reduzia as oportunidades de os estudantes de produzirem *output* espontaneamente (Ritchie & Bhatia, 2009), ou seja, para aprender uma LE não é apenas relevante introduzir *input* compreensível é também, importante dar oportunidade ao aluno de produzir *output*, praticando e aplicando o que aprendeu.

- Como é que os alunos adquirem uma língua segunda?

O conhecimento do falante de uma L2 (num elevado grau de proficiência) deverá ser similar ao de um nativo dessa língua. Dada a complexidade do conhecimento que tem em ser aprendido, a natureza deste tipo de conhecimento é um tema, igualmente, bastante complexo.

Para os investigadores, revelou-se necessário estudar dois tipos de fatores que intervinham na aprendizagem de uma L2. Os primeiros foram os fatores externos, que dizem respeito à situação social em que a aprendizagem tem lugar, assim como à influência da forma como o aluno foi exposto à língua (“*input*”) e modo como o aluno a produz (“*output*”), seguindo-se os fatores internos, que se referem aos processos mentais que o aluno utiliza para converter o “*input*” em conhecimento. Um dos processos identificados diz respeito à utilização que os alunos fazem do conhecimento já existente (quer seja da L1, quer seja das propriedades universais da linguagem), para interiorizar o conhecimento da L2 (Ellis, 1994).

Quando estão a aprender uma segunda língua, os alunos criam um sistema que é conhecido como interlíngua (IL). Este sistema é deficiente (cheio de erros), tem a sua própria estrutura, contém alguns elementos que fazem parte da L1, outros que fazem parte da L2 e ainda outros que não fazem parte de nenhuma das duas. Estes últimos são chamados de novas formas e são a essência empírica da interlíngua.

Cada aluno impõe a sua própria estrutura com dados linguísticos que tem à sua disposição e cria o sistema interno (Gass & Selinker, 2008). Outros processos referem-se à forma como os alunos utilizam o conhecimento prévio para lidar com as dificuldades de comunicação e chamam-se estratégias comunicativas. Um exemplo desse tipo de processos é quando não sabemos um conceito específico e tentamos explicar o seu significado e a sua definição para nos fazermos entender.

Relativamente aos processos que um indivíduo possui durante a aprendizagem de uma segunda língua, podemos ainda falar do fenómeno de “fossilização”.

A fossilização refere-se à cessação de aprendizagem. Esta interrupção de aprendizagem pode ser de uma forma linguística, de uma característica, de uma regra e assim sucessivamente Flexner e Hanck (1988, *apud* Gass & Selinker, 2008, pp.14)

define-a como “tornar-se permanentemente estabelecido na interlíngua de um aluno de língua segunda, de uma forma que é desviante da norma da língua-alvo e que continua a aparecer durante o desempenho, independentemente de mais exposição à língua-alvo”.

Já Long (2003, *apud* Gass & Selinker, 2008, pp. 14) sugere um termo mais apropriado, “estabilização das formas linguísticas”, devido à dificuldade em afirmar a altura em que a aprendizagem deixou de ser concretizada.

Para analisarmos e explicarmos os processos que envolvem a aquisição de língua segunda temos de ter em conta os fatores externos e internos que a influenciam.

2.3 Diferenças Individuais de Aprendizagem

Muitos estudos mostram que existem processos universais transversais a todos os alunos de uma língua segunda. No entanto, os investigadores de aquisição de L2 reconhecem que existem variações entre os alunos, relativamente ao ritmo de aprendizagem, às abordagens de aprendizagem e às suas realizações (ao produto final que conseguem atingir). Estas diferenças são explicadas através de fatores que estão para além da língua e da linguagem e são chamados de “diferenças individuais”. Estas diferenças podem ser consideradas externas, “os fatores externos”, ou internas, “os fatores internos”. Ambos os fatores podem influenciar a rapidez com que um aluno aprende uma L2, qual o tipo de proficiência que adquirem quando aprendem uma L2 e o nível de proficiência que atingem. Os fatores internos² dizem respeito aos mecanismos internos que o aluno utiliza para aprender uma L2 e podem ser de natureza cognitiva ou mental, sendo os menos pertinentes nesta investigação. Os outros, os fatores externos, são diversos e têm como principal objetivo examinar o impacto que o meio envolvente (a sociedade) tem na aprendizagem de uma língua segunda.

² Um exemplo de um fator interno é o *transfer* de língua. Este conceito resume-se ao uso da primeira língua (ou outras língua conhecidas) num contexto de segunda língua. O *transfer* de língua pode ser considerado positivo (quando existe facilitação) ou negativo (quando o aluno dá erros).

Apesar do termo “diferenças individuais”, queremos salientar que não são necessariamente fatores idiossincráticos. Na verdade, podem ser particulares de um grupo de pessoas, podem ter um *background* social ou *societal* crucial. Como por exemplo, a aptidão, que parece ser uma propriedade necessariamente individual, de facto, está provado que é maior em alunos que vêm de um contexto social privilegiado. De seguida faremos uma breve apresentação dos fatores mais pertinentes, dos quais faz parte a idade, fator central neste estudo, e que será abordada no terceiro capítulo.

- Afeto

O afeto refere-se aos sentimentos e emoções que os indivíduos têm acerca de algo, neste caso em relação à língua, em relação às pessoas que falam aquela língua, ou em relação à cultura onde essa língua é falada.

Podemos ainda falar de “*language shock*” e “*culture shock*”. O primeiro termo refere-se à percepção que os alunos têm de parecerem cómicos aos falantes da língua alvo e o segundo termo diz respeito à ansiedade relacionada com a desorientação da exposição a uma nova língua.

Um dos mais importantes conceitos a ter em conta nesta relação entre o afeto e a aprendizagem de L2 é o “filtro afetivo”. Este conceito foi apresentado por Krashen, em 1985. Para o autor existem duas condições que são necessárias à aprendizagem de L2: *input* compreensível e baixo/ fraco filtro afetivo. O “filtro afetivo” inclui fatores como a motivação, atitude, autoconfiança e ansiedade. Se o filtro está elevado, o *input* não consegue passar (mesmo que seja compreensível). Caso contrário, se o filtro estiver em baixo e se o *input* for compreensível, então o *input* chegará ao dispositivo de aquisição e dar-se-á a aquisição (anexo 2).

- Distância social

O conceito “distância social” está relacionado com o afeto e refere-se ao grau de afinidade que o aluno sente com a comunidade da língua alvo. Se o aluno tiver um baixo grau de afinidade com a L2 que está a aprender então cria-se o que se chama de distância psicológica e distância social dos falantes dessa língua. Uma consequência óbvia e imediata será a diminuição da quantidade de *input*.

Já Schumman (1978, *apud* Gass & Selinker, 2008, pp.404) refere o modelo de “aculturação”. Segundo o autor, a aculturação é a causa variável da aquisição de L2, isto é, se os alunos se aculturam então aprendem, caso contrário, se eles não se aculturarem, não aprendem. Em muitos casos esta relação entre a distância social e a aprendizagem de uma língua segunda verifica-se, mas existem outros exemplos estudados que provam o contrário. Assim sendo, esta relação não é tão forte e a distância social e psicológica não é causa crucial da aprendizagem como Schumann sugere.

- Aptidão

A relação entre aptidão e aprendizagem de uma língua segunda é uma das mais relevantes. Quantas vezes não ouvimos dizer: “Não tenho jeito para aprender línguas”? A aptidão resume-se ao potencial que os indivíduos têm para aprender novos conhecimentos ou competências/habilidades, neste caso, para aprender uma nova língua. Ao contrário do que se possa pensar, a aptidão não está relacionada apenas com a inteligência. Existem outras variáveis a considerar, visto que testes feitos demonstram que não há correspondência exata entre o QI e o grau de aptidão.

À medida que as investigações acerca da aptidão para aprender uma L2 foram sendo realizadas, outras perguntas começaram a surgir: de onde vem a aptidão? É inata ou pode ser desenvolvida? Quanto à resposta a estas perguntas, os especialistas contradizem-se, não existindo ainda consenso.

- Motivação

A motivação é um fator sociopsicológico que é utilizado, frequentemente, para explicar as diferenças de aprendizagem. Um aluno motivado aprenderá mais rápido e obterá um nível de proficiência mais elevado do que um aluno sem motivação para aprender outro idioma. A motivação é importante para a decisão de aprender uma nova língua e para manter o entusiasmo da aprendizagem.

Gardner (1985, pp.50, *apud* Gass & Selinker, 2008, pp.426), um dos maiores investigadores na área de motivação e aquisição de língua segunda, afirma que “a motivação envolve quatro aspetos, o objetivo, o comportamento de esforço, o desejo de obter o objetivo e as atitudes favoráveis em relação à atividade em questão”. A motivação envolve ainda o conceito de integração. A integração diz respeito à

disposição que o aluno tem em relação ao seu grupo de L2 e a vontade que ele ou ela têm de interagir com o grupo, podendo até assemelhar-se ao mesmo (ver o anexo 3). A motivação afeta o processo de aprendizagem e a disposição em geral, logo é uma construção dinâmica.

- Personalidade e estilo de aprendizagem

“Estilo de aprendizagem” refere-se às preferências que o aluno tem de adquirir, processar e reter informação, isto é, a forma como aborda a tarefa de aprender. O estilo de aprendizagem está intimamente ligado com a personalidade e é usado por vezes, indistintamente, apesar do primeiro termo ser mais variável e o segundo referir-se a um traço de personalidade mais estável. A personalidade e o estilo de aprendizagem dependem de características como: a introversão e extroversão, a maior ou menos propensão para arriscar, independência ou dependência do campo (relaciona-se com a percepção visual), a forma mais fácil de capturar a informação (de forma visual, auditiva ou tátil), etc..

- Estratégias de aprendizagem

Alguns alunos que aprendem línguas têm mais sucesso que outros na sua aprendizagem e, para aprenderem, fazem atividades/tarefas diferentes das dos alunos mais fracos. As estratégias de aprendizagem são usos estratégicos da informação estrutural por parte dos alunos. Estas estratégias envolvem tanto ações internas mentais como ações físicas.

A aprendizagem estratégica envolve um objetivo geral (neste caso, tornar-se competente numa L2), um plano para realizar esse objetivo e os passos necessários para concretizar o objetivo.

Muitos esforços estão a ser feitos para organizar os pensamentos, nesta área dos estudos de ALS, com o objetivo de ajudar a entender a forma como os alunos têm de utilizar a informação linguística para formar e reestruturar as suas gramáticas de língua segunda. Todavia, colocam-se algumas questões.

Bialystock (1990, *apud* Gass & Selinker 2008, pp.442), apontou três críticas aos estudos feitos nesta área: na prática é difícil distinguir como estratégicos aqueles comportamentos do aluno que concernem claramente em tarefas problemáticas, o

consciente ou o inconsciente e o intencional ou o não intencional. Outra questão relaciona-se com os “bons alunos de línguas” e os “maus alunos de línguas”, se ensinarmos as estratégias eficazes que os bons alunos utilizam aos maus alunos, eles passarão a ter sucesso? Na verdade, os alunos apenas falam de estratégias que eles relacionam a tarefas difíceis, que são conscientes e intencionais. Mas existem outras estratégias inconscientes e não intencionais que são igualmente importantes. Daí que seja muito difícil avaliar o comportamento mental dos alunos.

2.4 A Aquisição de Língua Segunda na Sala de Aula

A aquisição natural de uma língua segunda refere-se ao meio informal, em que a língua é aprendida num ambiente de comunicação natural, que ocorre em situações sociais. Já a aquisição instruída ou em contexto de sala de aula, como o próprio nome indica, diz respeito à aprendizagem da língua através do estudo da mesma, com a ajuda de algum tipo de orientação, com livros de referência e/ou qualquer tipo de instrução (seja *online*, seja em contexto de sala de aula). Em ambos os contextos há espaço para a “aquisição” (processo inconsciente) e para a “aprendizagem” (processo consciente).

Então, quais as diferenças reais, isto é, que características diferenciam exatamente cada contexto? Uma das principais diferenças é a quantidade de língua disponível, pela qual os alunos podem entender o funcionamento da L2 e formular hipóteses e outra grande diferença é que na sala de aula a linguagem utilizada pode ser modificada.

Gaies (1979, *apud* Gass & Selinker, 2008, pp.369) apresentou dados sobre a complexidade do discurso de um professor para diferentes níveis de proficiência. Estes dados são baseados no discurso de oito professores, entre eles e, para com quatro grupos diferentes de estudantes de inglês, como língua segunda, em quatro níveis de proficiência diferentes. Vejamos a tabela seguinte:

Level	Words per T-unit	Ratio of clauses to T-units	Words per clause
Beginner	4.30	1.02	4.20
Upper beginner	5.75	1.14	5.04
Intermediate	6.45	1.24	5.18
Advanced	8.26	1.38	5.98
Baseline	10.97	1.60	6.84

Tabela 1

Como podemos observar na tabela anterior, com a progressão do nível de proficiência, a complexidade sintática também aumenta. Logo, podemos concluir que o fluxo de língua a que os alunos estão expostos em sala de aula é limitado, ao contrário de um contexto natural, em que o grau de complexidade será sempre ilimitado e mais ou menos elevado.

Ao contrário da constante exposição à língua que existe num meio informal, em contexto formal, normalmente, os alunos não estão expostos à língua alvo fora da sala de aula e têm apenas três fontes de *input*: o professor, os materiais e os colegas. Como referimos, anteriormente, o discurso do professor é limitado, logo é óbvio que o discurso entre os alunos também será limitado e cheio de erros.

No entanto, investigações realizadas por Gass e Varonis (1989, *apud* Gass & Selinker, 2008, pp. 369-371) e Bruton e Samuda (1980, *apud* Gass & Selinker, 2008, pp. 369-371), demonstram que, geralmente, se um aluno está a utilizar uma forma incorretamente e um outro utiliza a forma correta, o aluno reconhece a forma do colega como correta e modifica a sua, corrigindo os seus próprios erros. Quando o colega está errado, o aluno não incorpora o erro do colega reconhecendo a forma do colega como sendo incorreta. Quando os alunos interiorizam uma nova forma, eles podem utilizar a evidência positiva que ouviram/leram para fortalecer esse conhecimento, isto é, eles podem receber provas que confirmam as suas hipóteses corretas. Quando uma hipótese não está correta, não há provas confirmatórias e o conhecimento é vagamente representado, resultando na incerteza.

- Processamento de instrução³

Este termo diz respeito à forma como os alunos processam o *input*, isto é, a conversão de *input* em *intake* e as relações entre forma-significado. Numa série de experimentações, VanPatten e os seus colegas (1995, 1993, *apud* Gass & Selinker, 2008, pp.373-374) apresentaram um modelo para a intervenção instruída, que se baseia na noção de atenção à forma, o seu papel crucial no movimento do aluno do *input* para o *intake* e, finalmente, para o *output*. Eles compararam dois sistemas instrucionais, um relativo à instrução tradicional em aprendizagem de línguas estrangeiras, onde o *input* é praticado como uma forma de manipulação de *output*, e o outro dizia respeito à instrução de processamento no ensino de línguas estrangeiras, em que há uma tentativa de mudar o modo como o *input* é entendido e processado. Vejamos as figuras que resumem os resultados:

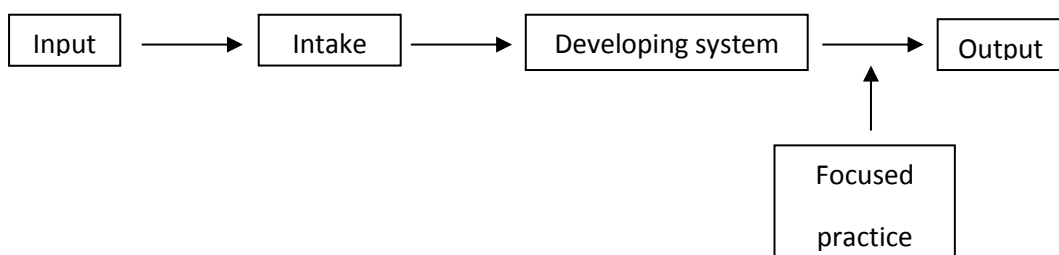


Figura 1

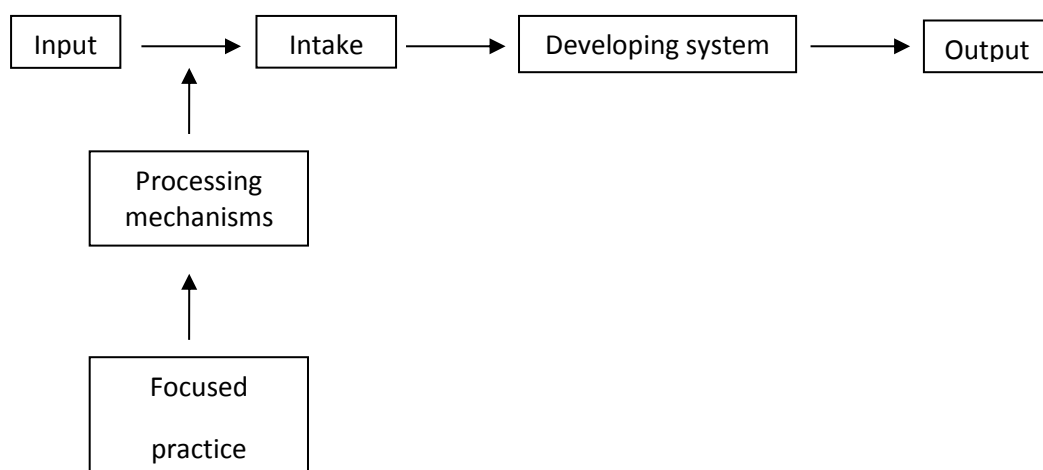


Figura 2

³ Tradução livre de "Processing Instruction"

Em vez de permitir o (início do) desenvolvimento de um sistema interno, tenta-se influenciar a forma como o *input* é processado e, portanto, a forma como o sistema se desenvolve.

A partir dos seus estudos, VanPatten apresentou, em 2008, três premissas que são básicas ao processamento de instrução:

- 1) Os alunos precisam de *input* para a aquisição;
- 2) Um dos problemas principais da aquisição poderá ser a forma como alunos processam o *input*;
- 3) Se conseguirmos entender o modo como alunos processam o *input*, então poderemos ser capazes de conceber um melhoramento de *input* eficaz, ou focalizarmo-nos na forma de os auxiliarmos na aquisição de características formais da língua.

Para além de VanPatten, vários investigadores dedicaram-se a este tema, alguns reafirmando as suas teorias e modelos de ensino sobre processamento, outros refutando-as, acabando por serem criticados pelo autor.

Tomasello e Herron (1988,1989, *apud* Gass & Selinker, 2008, pp. 375), chegaram à conclusão de que o feedback corretivo tinha mais significado depois de os alunos terem sido induzidos em erro, do que a prevenção do próprio erro.

O que é claro nestes estudos é que algum tipo de compreensão tem de estar presente antes de se falar de *intake* e aquisição. Não obstante, devemos ter em atenção que a habilidade de processar a linguagem para entender a mensagem, não é a mesma coisa que *code breaking* (processar a linguagem para entender as regras).

Aparentemente, contextos de aprendizagem formal são os melhores para alcançar um alto nível de proficiência numa segunda língua, enquanto outras investigações parecem mostrar que os contextos informais são mais significativos. Por um lado, o ambiente informal promove o uso da linguagem real (comunicação), sendo por isso favorável à aquisição, por outro, o ambiente formal tem potencial para incentivar tanto a aquisição como aprendizagem.

A questão do contexto ideal para a aprendizagem de uma língua segunda do estudante adulto tem sido abordada empiricamente nos últimos anos em vários estudos. Nesses estudos, são analisados os dois tipos de ambientes linguísticos: o ambiente artificial e o ambiente natural ou contexto informal.

Krashen e Seliger (1975, *apud* Krashen, 1981, pp.40) notaram que todos os sistemas de ensino de idiomas (para adultos) utilizam atividades em que as regras linguísticas são apresentadas em sequência, ou seja, uma de cada vez e em que existe algum tipo de retorno de correção de erros (e/ou de detecção de erros). Existem algumas características de instrução formal que não são comuns a todos os métodos de ensino e não são necessárias à aprendizagem. Krashen e Seliger relembram que esses recursos (isolamento regra e feedback) não estão presentes em contextos de imersão.

Para terminar, é preciso notar que uma das maiores diferenças entre a aprendizagem de língua segunda em contexto de imersão e a aprendizagem de língua estrangeira em contexto de sala de aula, é o tempo em que os aprendentes estão expostos à língua. O que faz com que existam diferenças na apreensão do *input*.

Contudo, como iremos constatar, ao analisar a literatura, vemos que a maioria dos estudos acerca da questão da idade têm sido efetuados no campo da língua segunda em situações onde os alunos têm acesso à L2, não só dentro mas também fora da sala de aula, no dia-a-dia, na língua do país onde estão imersos.

Capítulo 3

A IDADE E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM CONTEXTO SALA DE AULA

Este capítulo é o mais importante e mais extenso desta dissertação, pois é dedicado diretamente ao tema desenvolvido. Aqui, abordaremos as teorias e estudos feitos acerca do tema, assim como constataremos que existe ainda alguma contradição entre autores, divergindo na natureza, sendo que as variáveis mais estudadas são os efeitos da idade em contexto informal. Por fim, faremos uma exposição dos estudos já realizados, nomeadamente, um de Carmen Muñoz (e a sua equipa) onde foram estudados vários grupos de alunos com diferentes idades e foram comparados os seus resultados, assim como um outro, de Carlos Pizzolato, que se focou na aprendizagem de um idioma estrangeiro (o inglês) por um grupo de pessoas que pertence a uma faixa etária mais avançada (a partir dos 60 anos).

3.1 Teorias e Investigações sobre os Efeitos da Idade na Aquisição de Língua Segunda

O desenvolvimento cognitivo do ser humano resume-se às mudanças de caráter físico, mental, cognitivo, social, emocional, etc., ao longo da vida do indivíduo. Estas mudanças não são abruptas mas sim contínuas e subtis, contudo, são muitas vezes típicas de um determinado período de tempo, o que se traduz no que chamamos fases ou estágios do desenvolvimento cognitivo.

Devido a estas mudanças serem a difeferentes níveis, elas influenciam a aprendizagem de línguas no sentido em podem ter efeitos nas premissas que permitem sucesso na aquisição de língua segunda. Daí falarmos de efeitos da idade na aquisição de língua segunda.

Ao longo dos anos, vários investigadores interessaram-se por esta área, como podemos ver na tabela do anexo 4. Por exemplo Virginia P. Collier num dos seus artigos salienta a vantagem das crianças mais velhas sobre as crianças mais novas. Jasone Cenoz, que estudou a aquisição do inglês por crianças bascas, observou

também que as crianças que tinham começado a aprender o idioma estrangeiro com 11 anos tiveram melhores resultados nos testes do que as crianças que iniciaram a aprendizagem aos 8 anos (com o mesmo número de horas de exposição) (Cenoz, 2003).

Já Long (2005) afirma que, quando a aprendizagem ocorre depois dos 12 anos de idade, é impossível obter um sotaque igual ao de um nativo. O autor afirma ainda que, para algumas pessoas, o limite pode ser a partir dos 6 anos. O mesmo acontece para a habilidade lexical e semântica.

Recentemente, pesquisas no campo neurobiológico encontraram evidências de que as línguas adquiridas durante a fase adulta estão separadas (no cérebro) das línguas adquiridas durante a infância. Por experiência própria, posso até falar de um caso curioso de um amigo que teve um AVC na casa dos 50 anos e que, durante a sua recuperação, lembrava-se de palavras em alemão e inglês (línguas aprendidas depois dos 20 anos) mas não se conseguia lembrar de como se diziam essas palavras em português (a sua língua materna).

Em 1979, depois de algum trabalho feito nesta área, Krashen, Long e Scarcella (1979, Muñoz, 2011, pp. 17-18) concluem que:

- Os adultos desenvolvem inicialmente a parte morfológica e sintática mais rápido do que as crianças (com o mesmo tempo de exposição à língua).
- As crianças mais velhas têm um ritmo de aquisição mais rápido do que as mais novas;
- A exposição natural a uma segunda língua durante a infância permite alcançar níveis mais elevados de competência.

Ao analisarmos os estudos destes autores, podemos ver que muitos se aplicam a pessoas que estavam em contexto de imersão, sendo que esta dissertação se enquadra no ambiente de sala de aula. Muitos dos resultados e conclusões que daqui foram retirados podem até coincidir com os resultados obtidos com alunos de língua estrangeira em contexto formal. Mas devido à diferença de tempo de exposição à língua e a outros fatores (como a qualidade do ensino, etc.) é importante estudar também o efeito da idade no âmbito de sala de aula. Infelizmente, a maioria dos estudos limitam-se apenas ao contexto de imersão, e por isso teremos de utilizar

alguma informação (teorias, conclusões, exemplos) acerca das investigações dessa natureza.

- O Estado Final, o Estado Inicial e a Idade

Em contraste com a aquisição da língua materna pelas crianças, o produto final da aquisição de língua segunda após a adolescência afasta-se, normalmente, da performance de um falante nativo. No entanto, existem muitos casos de adultos que, no estado final, se assemelham aos falantes nativos da língua-alvo. Pensa-se que o potencial de um aluno para conseguir obter competências numa língua segunda é influenciado por fatores relacionados com a idade (Ritchie & Bhatia, 2009).

O “estado final” (conhecido em inglês por “*end state*”, “*final state*”, “*steady state*”, “*ultimate attainment*” e “*asymptote*”) é o produto da aquisição da linguagem. Este termo não é entendido no seu sentido absoluto, na medida em que um indivíduo, ao longo da sua vida, para de assimilar vocabulário na sua língua materna.

De entre os utilizadores de uma língua segunda a pronúncia, o léxico e a sintaxe da língua primeira são sujeitos a uma contínua assimilação à L2, assim como a intrusão da LM na L2. Normalmente, os linguistas colocam uma idealização de finalidade relativamente ao desenvolvimento do sistema gramatical fundamental de uma língua. Tendo em conta esta perspetiva, a maioria das características abstratas da sintaxe, fonologia e morfologia da língua materna são consistentemente representadas nas mentes dos falantes em algum momento anterior à fase adulta. É esse conhecimento que muitos linguistas referem quando utilizam o termo “estado final”. Por vezes os psicolinguistas utilizam o termo produto “assíntota” ou “assintótico” para acomodar a ideia de que poderá existir um final prático, mas não uma finalidade absoluta, no desenvolvimento do conhecimento linguístico e da capacidade de processamento linguístico. De salientar que o resultado final diz respeito a qualquer e todos os pontos finais da aquisição de L2, incluindo o nível equivalente ao de um nativo.

Os resultados da aquisição de L2 podem ser vistos de três perspetivas diferentes que se evidenciam: no insucesso (nos fracassos), na variedade de resultados de língua segunda de entre os alunos individuais ou no potencial do aluno. Este último ponto de vista tem em conta o facto de existirem casos de elevadíssima proficiência, a

todos os níveis, entre os alunos de aquisição tardia de L2. Este potencial não nos é dado pelo ritmo de aprendizagem, mas sim através de dados de “estado final”. Estes dados determinarão os limites mais elevados dos resultados dos alunos. Geralmente, comparam-se os produtos finais dos alunos de L2, com a performance de um nativo monolíngue. Assim, os investigadores podem levantar hipóteses e testar possíveis restrições na aquisição de L2.

Não se assume que os alunos de L2 num determinado momento alcancem efetivamente a assíntota em todas as áreas do conhecimento linguístico, produção linguística e processamento da linguagem. Assim sendo é necessário garantir, no caso de aquisição em contexto de imersão, que existem certos requisitos que sejam cumpridos, como o tempo de residência em país estrangeiro e a exposição e utilização da língua-alvo. Por vezes a estabilização da produção pode nem sequer ocorrer.

Ao conceito de “estado final” junta-se o conceito “estado inicial” e que na aquisição de língua materna é definido como o aparato que um recém-nascido traz à tarefa de adquirir a língua do ambiente em que vive. Para os estudos de aquisição de língua segunda o estado inicial é equiparado ao desenvolvimento pós-natal para o nível de língua materna cognitivo, neurobiológico e linguístico (Ritchie & Bhatia, 2009).

O estado inicial da aquisição de língua segunda e a idade estão estreitamente relacionados, sendo que o estado inicial que uma criança de 3 anos possui será certamente diferente de um adolescente que inicie esse processo aos 16 anos. A bagagem prévia de conhecimento linguístico é bastante diferente, ou seja, a diferença de idade na aprendizagem de L2 implica diferenças no estado inicial da aquisição e vice-versa. A idade de aquisição (IdA) é uma medida quantitativa que representa o estado inicial, que por sua vez, é uma variável complexa difícil de quantificar. Frequentemente, vemos na literatura a idade de aquisição como o predador mais forte do estado final (a tal ideia: “Quanto mais cedo melhor”).

- Fontes dos efeitos relacionados com a idade

As diferenças do estado final entre a aquisição de LM pelas crianças e a aquisição de L2 pelos adultos (entre a aquisição de L2 numa idade mais nova e a aquisição de L2 tardia) estão relacionadas com a IdA e contam, geralmente, para o “fator idade”.

Stephen Krashen (1982, *apud* Schulz & Elliott, 2000, pp.108), afirmou que “child-adult differences in second language acquisition and learning are due to a number of causes, some interrelated and some not” (Schulz & Elliott, 2000). Também o investigador Singleton, após vários estudos, conclui que a idade deve ser vista não de uma forma isolada mas como um fator que envolve uma série de questões, por exemplo o conhecimento prévio de outras línguas. Para estes autores, é mais correto falar de efeitos relacionados com a idade do que de efeitos da idade. Assim sendo, existem variadas fontes dos efeitos relacionados com a idade, nomeadamente: neurobiológico, neurocognitivo, cognitivo- desenvolvimentista e linguístico-experimental.

1) Neurobiologia

O aumento da especificidade neurofuncional leva a um decréscimo do nível do sistema na plasticidade. Estas mudanças ao longo da vida resultam em dificuldade em representar conhecimento linguístico novo. Podem até aumentar a rapidez e o processo da língua materna, mas desaceleram o processo da língua segunda.

2) Neurocognição

Alguns investigadores como Cabeza, Nyberg e Park (2005, *apud* Ritchie & Bhatia, 2009, pp. 405) revelaram os efeitos provocados por mudanças neurológicas (relacionadas com a idade) na cognição. Com o passar dos anos existe um declínio da rapidez do processamento e da memória. Para Park (2000, *apud* Ritchie & Bhatia, 2009, pp. 405), este declínio inicia-se aos 20 anos. Assim sendo, estas mudanças relacionam-se com a capacidade de adquirir e utilizar uma língua segunda.

3) Desenvolvimento Cognitivo

Newport (1991, *apud* Ritchie & Bhatia, 2009, pp. 406) refere que os indivíduos, depois da adolescência, têm uma grande capacidade de memorizar. Por isso, tentam assimilar e processar tanta informação linguística, de uma só vez, que a sua aquisição acaba por ser incompleta. Por seu lado, as crianças tem uma capacidade de memória a curto prazo mais pequena, processando assim, pouca informação de uma só vez.

4) Firmação da língua materna

Com o avançar da IdA, há um concomitante aumento do uso acumulativo da língua materna a nível de fala e processamento. Por outras palavras, à medida que as representações da LM se tornam progressivamente firmadas com o passar do tempo, aprender uma L2 torna-se mais difícil e a probabilidade de efeitos permanentes no estado final da aquisição de L2 aumenta, ou seja, à medida que as representações da L1 se tornam progressivamente fixas nas redes neurais, representações ou o que não está assimilado torna-se progressivamente difícil. Assim sendo, a aprendizagem de L2 é impedida com o avançar da idade de aquisição como consequência da própria aprendizagem e não devido a qualquer mudança no mecanismo de aprendizagem.

Apenas uma fonte de efeitos da idade não consegue explicar adequadamente a textura dos factos do resultado do estado final na aquisição de L2. Por exemplo, as explicações que enfatizam a biologia em detrimento de outros fatores e que prevêem incidência zero ou mínima de semelhança a um falante nativo, não combinam com incidência considerável de performance semelhante à nativa.

Devemos ainda assumir que alguns fatores e mecanismos são mais influentes na variação do que outros e que os efeitos proporcionais de cada uma das fontes do processamento e aquisição de L2 irá variar, de alguma forma, de indivíduo para indivíduo.

- Elevada proficiência em alunos com idade de aquisição tardia

Através da análise e comparação de grupos de diferentes faixas etárias é possível revelar as diferenças intergrupais, que muitas vezes demonstram que o produto final de proficiência nos indivíduos que iniciaram a aprendizagem de uma língua segunda durante a infância é mais elevado do que nos que a iniciaram mais tarde, após a adolescência. No entanto, a única forma de conhecer os resultados mais significativos possíveis de proficiência numa língua segunda é examinando individualmente cada aluno.

Como já foi referido, alguns alunos, mesmo iniciando a aprendizagem da língua mais tarde, conseguiram chegar a resultados que se assemelhavam à performance de um falante nativo. As pesquisas levadas a cabo (e que relatam maioritariamente casos

de aprendizagem em contexto de imersão) revelam-nos que isto é possível quando um adulto tem elevados níveis de motivação, treino linguístico e educação na língua-alvo. Contudo, estas características sozinhas não conseguem suprimir os efeitos da língua materna sobre a língua segunda. É necessário que a língua segunda seja usada com frequência e seja a língua dominante. Se a língua materna não for utilizada os efeitos desta sobre a língua a ser aprendida podem até ser mitigados. Ora, em contexto de aprendizagem instruída, a utilização da língua-alvo é, normalmente, mínima e o treino linguístico pode não ser suficiente. A LM encontra-se sempre em dominância, pelo que será bastante difícil um utilizador tardio obter proficiência de níveis equiparados aos dos falantes nativos.

- A Hipótese do Período Crítico (HPC) e a Hipótese do Período Sensitivo (HPS)

É comum, quotidianamente, ouvirmos dizer, ou dizermos nós próprios, que as crianças são melhores a aprender novos idiomas do que os adultos, no sentido em que as crianças conseguem atingir níveis máximos de proficiência (semelhantes ou iguais aos de um nativo) e os adultos não. De facto, em 2003 e 2007 foram lançados planos de ação pela comissão europeia, direcionando e encorajando os países a iniciarem a aprendizagem de línguas o mais cedo possível, promovendo o multilinguismo (Comissão Europeia, 2003). Medidas essas que foram seguidas por todos os países. Por exemplo, em Portugal, inicia-se a primeira língua estrangeira (inglês) de forma facultativa, no 1º Ciclo de Ensino Básico (por volta dos 5/6 anos) e de forma obrigatória a partir do 2º Ciclo do Ensino Básico (por volta dos 9/10 anos) (Ceia, 2011). A crença de que quanto mais velhos formos mais dificilmente conseguiremos aprender uma língua (“Burro velho não aprende línguas”) pode ser a causa do insucesso de alunos mais velhos. Sendo mesmo até a razão para muitos adultos não iniciarem a aprendizagem de um outro idioma. É uma forma derrotista e pessimista de olhar para a aprendizagem de idiomas, algo tão útil e divertido.

Estas crenças refletem o que é conhecido como a Hipótese do Período Crítico. Este conceito pode ser analisado de diferentes perspetivas e pode relacionar-se tanto com a aquisição de segunda língua como com a aquisição de uma língua estrangeira.

A Hipótese do Período Crítico foi lançada por Lenneberg, em 1967, que afirmava que chegando à puberdade (idade em que os dois lados do cérebro já terão desenvolvidas as funções especializadas), o cérebro perdia a plasticidade, o que fazia com que a aprendizagem de uma língua fosse bastante difícil (Águila, 2005; Collier, 1987). Esta teoria derivava das ideias chomskianas. Chomsky (1957) afirmou que os humanos têm uma capacidade inata para aprender uma língua pois possuem algo que é chamado de dispositivo de aquisição de linguagem (*language acquisition device*) mas que, por volta dos 12 anos, esse dispositivo atrofia. É importante notar que estas teorias foram testadas para a aquisição de língua materna e não para a aquisição de língua segunda. Assim sendo, a teoria da HPC enfrentava alguns problemas: se existe um período crítico, tem de existir um momento em que existe uma descontinuidade e o cérebro deixa, de forma dramática, de ser flexível à aprendizagem de novos idiomas. Qual seria esse momento? Existiria essa descontinuidade abrupta? Seria assim tão dramática e repentina a falta de plasticidade do cérebro? Isto levou a uma proposta alternativa: a Hipótese do Período Sensorial.

Segundo esta teoria, existem diferentes períodos sensitivos à aprendizagem de uma parte da língua e a capacidade de aprender vai, gradualmente, declinando. Para os defensores desta hipótese, até aos 6 anos é uma ótima altura para a aquisição fonológica, enquanto que o período para a aquisição da morfologia e sintaxe conclui-se que seja até aos 15 anos (Muñoz, 2011).

Esta hipótese é aceite pela maioria dos pesquisadores sendo que as investigações feitas na tentativa de responder à pergunta: pode um adulto obter uma proficiência de nativo aquando da aprendizagem de uma língua segunda, têm estado quase sempre debaixo da mesma.

- A fonética, a aprendizagem de línguas estrangeiras e a idade

A fonética está relacionada com os sons da fala. O seu estudo busca compreender de forma sons são feitos com a boca, nariz, dentes e língua, assim como de que modo o ouvido ouve os sons e pode diferenciá-los.

Investigações desenvolvidas têm demonstrado que quanto mais cedo é iniciada a aprendizagem de uma língua, mais probabilidades terá essa pessoa de desenvolver uma pronúncia semelhante à de um nativo, ou seja, existe uma relação evidente entre a idade, a aquisição de uma L2 e o nível de sotaque estrangeiro. Contudo, devemos ter em conta que a fonética implica um sistema de conhecimento bastante complexo e que é apenas uma parte das competências comunicativas da L2.

No que diz respeito à pronúncia, Flege (1992, *apud* Ritchie & Bhatia, 2009, pp.410) argumenta que, com o passar dos anos a ouvir e falar a língua materna, as categorias fonéticas para os sons da língua materna tornam-se mais definidos. Como consequência, as vogais e consoantes que são acusticamente parecidas com os segmentos da L2 são facilmente assimiladas dentro das categorias preexistentes da língua primeira. Por seu lado, White e Genesee (1996, *apud* Ritchie & Bhatia, 2009, pp.239) concluíram que um adulto pode ter níveis de conhecimento e performance gramaticais equivalentes aos de um falante nativo. Também Bongaerts (1999, *apud* Ritchie & Bhatia, 2009, pp. 239), demonstrou que um aprendente mais tardio de uma língua segunda ou estrangeira pode alcançar uma pronúncia semelhante à dos nativos da língua-alvo.

Concluindo, apesar da influência da idade na pronúncia de um aluno de língua segunda, não é impossível para um adulto (aluno tardio) obter resultados semelhantes aos de falante nativo.

- Krashen

Os adultos podem não só aumentar a sua proficiência da língua-alvo em ambientes informais, mas podem fazê-lo, tão bem ou melhor, do que os alunos que passaram uma quantidade comparável de tempo em situações de sala de aula. No entanto, há também estudos que indicam que o tempo de exposição tem pouco ou nenhum efeito sobre o aumento da proficiência do adulto numa língua segunda. Existem assim duas hipóteses:

1. O ambiente informal pode ser usado de forma eficiente pelo adulto que aprende uma língua segunda.

2. O estudo formal, nas suas características essenciais, é significativamente mais eficiente do que a exposição informal, no aumento da proficiência da segunda língua adquirida por adultos.

- Aptidão, atitude e as diferenças entre crianças e adultos

O aprendente tem a capacidade de manipular verbalmente as relações entre as ideias, na ausência de proposições empíricas prévias ou concomitantes, adquirir novos conceitos principalmente a partir de experiências verbais em detrimento de experiências concretas, tem uma meta-consciência das suas ideias e pode usar regras abstratas para resolver toda uma classe de problemas de uma vez. Assim, é plausível pensar que a capacidade de usar uma gramática consciente, exigindo um meta-conhecimento da língua e normas gerais e abstractas, surge como resultado de operações formais. Quer isto dizer que as operações formais dão ao adulto uma maior capacidade de fazer generalizações conscientes sobre a linguagem. No entanto, é importante referir que as crianças, especialmente as crianças mais velhas, têm também essa capacidade, contudo não tão desenvolvida.

Mas a aquisição de linguagem para os adultos apresenta também efeitos negativos. Elkind (1970, *apud* Krashen, 1981 pp.35) afirma que os adolescentes possuem uma maior capacidade de mimetizar os pensamentos dos outros. Essa capacidade é, no entanto, "the crux of adolescent egocentrism... (the adolescent) fails to differentiate between the objects toward which the thoughts of others are directed and those which are the focus of his own concern". Por outras palavras, o adolescente comete o erro de pensar que os outros estão pensando sobre o que mais o preocupa a si: ele próprio. Esta crença de que os outros estão preocupados com a sua aparência e comportamento leva ao aumento da auto-consciência, sentimentos de vulnerabilidade e baixa auto-imagem que estão associados a esta idade. Significa isso um aumento do filtro afetivo e, conseqüentemente, uma capacidade reduzida para adquirir uma segunda língua. A pronúncia parece ser o aspeto mais difícil de adquirir após essa idade, talvez porque ele seja "mais profundo no centro da personalidade dos alunos do que qualquer outro aspecto da linguagem" (Stevick, 1976, p;. ver também Seliger, Krashen, & Ladefoged, 1975).

A partir daqui podem ser retiradas duas previsões:

Previsão 1: A aptidão, uma vez que se relaciona diretamente com a aprendizagem de língua consciente, não vai ser um forte preditor de sucesso de aprendizagem de língua segunda de crianças que estão a aprender um idioma. Esta previsão foi confirmada.

Tucker, Hamayan, e Genesee (1976, *apud* Krashen, 1981, pp.36) realizaram testes de aptidão e atitude a três grupos de estudantes de Francês do 7º ano. Para todas as disciplinas, as medidas de atitude e motivação relacionadas com o sucesso em francês foram preditores superiores à aptidão e as medidas de QI. Os preditores mais fortes foram uma atitude positiva para com a língua-alvo e alta necessidade de sucesso. Gardner et al. (1976 *apud* Krashen, 1981, pp.36) descreve dados que também apoiam essa previsão. No 7ª ano de francês como segunda língua, a aptidão foi vista como sendo menos importante como preditor de sucesso em Francês do que em anos mais avançados.

Previsão 2: Fatores atitudinais irão prever o sucesso de aprendizagem de uma segunda língua pelas crianças, sempre que o “*intake*” esteja disponível. Tem havido pouca investigação nesta área. Fillmore (1976, *apud* Krashen, 1981, pp.36), no seu estudo de caso de cinco filhos que estão a aprender o Inglês como segunda língua num jardim-de-infância americano, revela alguma evidência clara. Nora, a aluna com mais sucesso deste estudo, estava muito mais motivada do que os outros elementos de estudo para se associar com as outras crianças (falantes nativas de inglês). Isso pode ser interpretado como motivação integrativa. Nora também exibiu auto-confiança na sua abordagem à aquisição da linguagem e foi bastante desinibida ao tentar falar a nova língua. Desde do início, ela estava mais preocupada com a comunicação do que com a forma. Hatch (1976, *apud* Krashen, 1981, pp.36) também documentou casos de estudo diário onde os fatores afetivos e atitudinais desempenharam um papel no sucesso da criança na aquisição de segunda língua.

Usando uma abordagem mais experimental, Swain e Burnaby (1976, *apud* Krashen, 1981, pp.36) estudaram variáveis afetivas de “imersão” no jardim-de-infância. A aquisição bem-sucedida do francês por crianças falantes de inglês mostrou alguma relação com o “perfeccionismo” bem como com o nível de ansiedade. Outras medidas,

como a "sociabilidade" e "tagarelice", não mostraram uma relação com proficiência em francês. Swain e Burnaby salientam, contudo, que tais características não são incentivadas em situação de sala de aula.

3.2 Estudos de caso

- O projeto BAF (Barcelona Age Factor Project)

Este é um projeto, iniciado nos anos 90 e levado a cabo por Carmen Muñoz, professora na Universidade de Barcelona e atual vice-presidente da “*European Second Language Association*”, e a sua equipa. Este trabalho de investigação pretende responder à questão acerca dos efeitos da idade a curto, médio e a longo prazo, na aprendizagem de línguas estrangeiras dentro da sala de aula. Foi possível desenvolvê-lo devido à mudança progressiva que estava a acontecer em Espanha, onde havia um grupo de alunos que tinham iniciado o inglês aos 11 anos e um outro grupo que tinha iniciado o inglês aos 8 anos. As informações para o estudo foram recolhidas em três momentos: depois de 200, 46 e 726 horas de aula. O objetivo seria avaliar os efeitos da idade a curto, médio e longo prazo dado que, como vimos com Krashen, Long e Scarcella, os alunos mais velhos teriam vantagem a curto prazo, mas, com o passar do tempo, seriam ultrapassados pelos alunos mais novos. Para além destes dois grupos, foram recolhidos dados de outros dois grupos com idades mais avançadas: um que teria iniciado a aprendizagem do inglês aos 14 anos e outro grupo que tinha iniciado aos 18 anos.

Relativamente à amostra, é importante referir que este estudo foi feito em escolas do ensino público de Catalunha, sendo que o inglês era a 3ª língua estrangeira para estes alunos. É também importante ter-se em conta que a intensidade de horas semanais reduziu quando foi imposto o progresso da introdução do inglês (passando de três horas semanais para duas, ou duas horas e meia). Para controlar a exposição extracurricular dos alunos à língua inglesa fez-se uma pré-selecção dos estudantes, excluindo todos os que já haviam tido aulas particulares ou estudado em centros linguísticos. Os alunos que participaram no estudo vinham de 30 escolas diferentes, a maior parte de três bairros do centro de Barcelona que incluíam famílias de diferentes estratos sociais. Os adultos estudavam ou num centro do ensino público, ou numa

universidade. No que diz respeito às provas feitas e às habilidades avaliadas, foram feitas diferentes provas, testando quatro competências linguísticas: a produção oral e escrita e a compreensão oral e escrita. Para além destas provas foi também examinada a habilidade dos alunos nas suas primeiras línguas (catalão e castelhano).

Aquando da análise compararam-se os resultados obtidos pelos diferentes grupos após o mesmo número de horas de aula. Os resultados revelaram que, no primeiro momento de avaliação, o grupo de adultos que tinha iniciado a aprendizagem do inglês aos 18 anos (D) superava o dos alunos que tinham começado o inglês aos 14 anos (C); estes superavam os que tinham iniciado aos 11 anos e, os que tinham iniciado aos de 11 anos, superavam o grupo que tinha iniciado aos 8 anos. Isto é, a curto prazo o resultado foi: $D > C > B > A$. Na medição seguinte, a médio prazo, os resultados foram similares, assim como a longo prazo (embora em alguns casos as diferenças já não fossem tão significativas).

Assim, estes resultados confirmaram uma das premissas das generalizações de Krashen, Long e Scarcella em 1979: os alunos mais velhos são mais eficientes nos primeiros estádios. No entanto, esta diferença não se restringe apenas à morfossintaxe, mas também às competências em geral. Estes dados foram mais tarde comprovados por outros estudos feitos no País Basco por Cenoz (2002), García Maeo (2003), García Lecumberri e Gallardo (2003) e Kalberer (2007), por exemplo. Contudo, a vantagem dos alunos mais novos a longo prazo não se verificou, embora as diferenças nas provas de perceção auditiva já não fossem significativas. Este facto leva-nos à distinção clara entre as provas e critérios que têm um componente morfossintáctico e são muito exigentes de um ponto de vista cognitivo.

Analisando todos estes resultados e conclusões podemos afirmar que a vantagem dos mais velhos deve-se ao facto de quanto maior a idade, maior o desenvolvimento cognitivo. As diferenças vão claramente diminuindo pois à medida que os jovens crescem a diferença de desenvolvimento cognitivo vai diminuindo. Pensemos então porque é que os aprendizes mais novos não ultrapassaram os mais velhos a longo prazo como seria de esperar? A explicação encontra-se no facto de que a aprendizagem implícita, inconsciente e sem esforço requer uma exposição a estímulos linguísticos com uma frequência muito alta. Ora, o meio escolar providencia

poucas horas semanais o que não é suficiente para que estes mecanismos se ativem, sendo que assim as crianças ficam privadas da sua vantagem (DeKeyser, 2000; DeKeyser e Larson-Hall, 2005, *apud* Muñoz, 2011, pp.24).

Em 1995, Singleton formulou a tese de que os aprendizes com início precoce superariam os aprendizes com início mais tardio, a longo prazo, isto é, os resultados em contexto formal seriam os mesmos do contexto informal. Ora, segundo Muñoz, e com base nos resultados do estudo realizado, a superioridade dos mais velhos devia-se às diferenças no desenvolvimento cognitivo de uns e outros, sendo que a mais longo prazo e com igual número de horas de exposição à língua não haveria diferenças significativas entre o grupo que tinha iniciado o inglês até aos 2 anos e o que tinha iniciado o inglês até aos 16 anos. A vantagem de “ser mais velho” deixa de existir quando está completo o desenvolvimento cognitivo.

Muñoz e a sua equipa fizeram uma outra investigação que estudava alunos que tivessem tido uma trajetória da língua inglesa ainda superior. Este estudo tinha como objetivo investigar a conclusão acima retirada sobre o longo prazo. Os participantes eram estudantes universitários de filologia inglesa. O primeiro estudo analisava uma amostra de 162 estudantes que tinham estudado inglês durante mais de 10 anos e que tinham idade igual ou inferior a 30 anos. Foram feitas provas de inglês geral, vocabulário, identificação fonética e uma narrativa oral. Inicialmente, fez-se uma análise de correlações onde se mostrou que não havia correlação significativa entre a idade de início e os resultados nas provas linguísticas. De seguida, calcularam-se correlações parciais, em que se controlou o número de horas de aula e idade biológica, onde se provou que estes resultados também não eram significativos. Daqui podemos concluir que não há uma relação linear entre a idade de início e os resultados da aprendizagem linguística.

Posteriormente, os participantes foram divididos em dois grupos, aqueles que tinham iniciado antes dos 11 e aqueles que tinham começado depois. Quando comparadas as provas destes dois grupos, não existiam diferenças significativas. Podemos então afirmar que na aprendizagem em contexto formal, nem a longo prazo os alunos que iniciaram a aprendizagem de um língua precocemente superam os alunos que tiveram um início mais tardio. Em segundo lugar, foi analisado o efeito do

input no nível de proficiência alcançado, através de questionários apresentados aos participantes. Aqui, encontraram-se correlações significativas entre a prova de proficiência global e a prova lexical, assim como entre o número de anos de exposição à língua inglesa, o número total de horas de exposição curricular e extracurricular, o número de horas de exposição em cursos, em cursos universitários recentes, a extensão de exposição em estadias no estrangeiro e a frequência de contacto efetivo com a língua inglesa fora da aula.

Mais tarde, todos estes resultados foram confirmados com outro grupo de estudo, cuja diferença com o anterior era apenas no fator idade (sem a restrição de idade). Nem sequer a longo prazo, a idade de início tem um efeito significativo a nível de proficiência conseguido (com o mesmo número de horas de exposição). O *input* acumulado e a frequência de contacto em situações tanto formais como informais têm um efeito significativo nos níveis de língua alcançados.

Em suma, todos estes estudos, projetos e trabalhos realizados permitiram concluir que os efeitos da idade na aprendizagem de um segundo idioma são conduzidos pelo contexto onde se dá a aprendizagem, ou seja, num ambiente natural os alunos mais jovens utilizam a seu favor mecanismos de aprendizagem implícitos que, apesar de lentos, lhes dão vantagem a longo prazo. Num meio formal, como por exemplo, a escola, com *input* limitado, os mais novos não beneficiam da sua vantagem enquanto os mais velhos utilizam o desenvolvimento cognitivo a seu favor, o que lhes dá uma ajuda na aprendizagem explícita da língua (típica de um meio escolar) (Muñoz, 2011).

- “Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade”

Este é o título de uma pesquisa, realizada por Carlos Eduardo Pizzolatto e no âmbito da dissertação de mestrado apresentada (na Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem). Esta investigação teve como objetivo “compreender a construção do processo de ensino e aprendizagem de língua

estrangeira com um público adulto de uma faixa etária estigmatizada pela sociedade: a terceira idade” (Pizzolatto, 1995, p.70).

O estudo teve a duração de dois semestres e continha dois corpus, um principal e outro secundário. O corpus principal atuava no âmbito do contexto principal (CP) deste estudo e era constituído por alunos que não tinham vínculo direto com a escola de línguas onde foram lecionadas as aulas. Era composto inicialmente por 13 pessoas de ambos os sexos, no entanto, devido à desistência dos dois únicos elementos do sexo masculino e a um do sexo feminino, foi apenas possível analisar 10 alunas até ao fim do curso. Neste grupo, a média de idade era de 64 anos. O corpus secundário, pertencente ao contexto secundário (CS), era composto por 6 alunos de um curso de inglês para a terceira idade, desenvolvido pelo Instituto de Letras da UPIESP. A média de idade do grupo era de 63 anos.

Antes do início das aulas, o autor decidiu fazer entrevistas individuais tendo como base um Questionário sobre Motivação, Atitudes e Perfil Sociocultural. Os resultados, em geral, demonstraram que os alunos sentiam empatia pela língua inglesa, tinham uma atitude positiva em relação às pessoas dos países de língua inglesa, a Inglaterra, os Estados Unidos e a Austrália foram os países que despertaram mais atenção e que suscitaram mais atração. Para descrever os povos de língua inglesa, foram utilizados adjetivos como *organizados*, *desenvolvidos*, *limpos*, *unidos* e palavras como *cultura* e *respeito* também foram associadas a estes países. Pizzolatto afirma que estas atitudes tão positivas dos alunos em relação à cultura, língua e falantes da língua-alvo revelam também um certo descontentamento dos alunos relativamente ao seu país (Brasil). Assim, o investigador aproveitou para perguntar se os alunos se sentiam discriminados de alguma forma por serem da terceira idade. Em geral, os alunos responderam afirmativamente, lamentando, principalmente, a falta de respeito dos mais jovens para com os mais idosos.

No que diz respeito à motivação, os dados recolhidos revelaram que a maior parte dos alunos deseja aprender o inglês para poderem utilizá-lo numa possível viagem ao exterior e, ou, porque apreciam e desejam expandir os seus conhecimentos sobre o idioma e a cultura dos povos de língua inglesa de um modo geral. Esse tipo de motivação é bastante frequente entre os adultos que aprendem línguas estrangeiras.

Outros motivos apresentados são o passar o tempo, manter a saúde mental e encarar a aprendizagem como um desafio. Pizzolatto classifica-os como sendo mais específicos dos adultos da terceira idade. Alguns alunos da terceira idade desejam desafiar a crença da sociedade ou família de que envelhecer significa, entre outras coisas, definhar e esclerosar.

É também importante referir que, com o decorrer dos cursos, observou-se que as aulas tinham um efeito terapêutico e socializador, isto é, todos os alunos estavam na sala de aula, primordialmente à procura de socializar. Devido ao inegável apelo de modernidade, de instrumento tecnológico que a língua inglesa exerce nas pessoas, atualmente, é possível dizer que, estudar inglês na terceira idade, pode servir também como um meio das pessoas de se integrarem no mundo.

Em relação à questão do método de ensino, tanto na CP como no CS, a abordagem dos professores era essencialmente comunicativa. No caso do CS, a professora seguiu um plano que foi definido previamente e utilizou um manual. O livro é rico em *input* variado e relevante, facto que se apresentou como um problema para os alunos da terceira idade, pois eles não conseguem assimilar a quantidade de informações focalizadas aula após aula. De forma a solucionar esse problema a professora modificou as atividades que estivessem acima do nível de competência linguística dos alunos.

Devido à insistência dos alunos em falar na língua materna e não na língua-alvo, a professora evitava as tarefas em que os alunos trabalhavam em grupo, ou em pares, pelo que quando a interação ocorria na língua-alvo era, maioritariamente, do tipo professor-aluno. Quando existiam dificuldades por parte dos alunos em compreender o *input* na língua-alvo, a professora recorria às técnicas típicas de ensino de línguas. Assim sendo, o autor afirma que o método utilizado pela professora do CS tinha como base atividades aparentemente comunicativas mas estruturalistas na sua essência. Na CP, o professor tinha total liberdade para conduzir as aulas ao ritmo dos alunos, sem a imposição de um plano. A abordagem adotada foi também comunicativa. Neste contexto de ensino não foi adotado um manual. O material utilizado foi produzido pelo próprio professor e muitos dos temas trabalhados na sala de aula eram propostos pelos alunos. O professor estimulava a interação entre alunos na língua-alvo através de

tarefas onde os mesmos tinham de trabalhar juntos para completar um quadro de informações. Contudo, o professor recorreu a técnicas rotineiras de ensino quando os alunos apresentavam alguma dificuldade em compreender o *input*.

Pizzolatto descreve a postura na sala de aula dos alunos de terceira idade como aparentemente indisciplinada. Como foi visto anteriormente, os alunos tanto do CP como do CS, encararam as aulas de inglês como uma forma de socializar. Essa postura pode ocorrer também entre crianças, adolescentes e adultos mais jovens, em menor escala, pois a maioria das crianças e dos adolescentes são matriculados em cursos de inglês, porque os seus pais querem ou porque faz parte do currículo das escolas, com um caráter de obrigatoriedade. Na idade adulta a obrigatoriedade da aprendizagem de línguas passa a existir por motivação pessoal, normalmente ligada ao mercado de trabalho. Na terceira idade, a obrigatoriedade torna-se mais ténue. Daí que as aulas de inglês tivessem servido aos alunos como local de lazer e de conversa.

A chamada " memória social" também aconteceu dentro da sala de aula, o que fez com que os alunos estivessem frequentemente a contar histórias, a comparar o passado com o presente, evocando a nostalgia e o saudosismo que sentem e por vezes marcando a aula com um tom mais crítico. As conversas paralelas, a visão crítica que os elementos da terceira idade possuíam em relação ao quotidiano e o seu gosto pela conversa e partilha de inquietações com os colegas e os professores causam um efeito de aparente indisciplinada na sala de aula. Os alunos são chamados à atenção diversas vezes. Como consequência do seu comportamento, os alunos são, às vezes, tratados pelo professor como se fossem crianças ou adolescentes "mal-educados". Apesar disso e, ao contrário de um adolescente, a rebeldia, o sarcasmo e a agressividade não fazem parte do comportamento daqueles alunos. Por vezes, criticam e ironizam a sua própria postura em sala de aula. A auto-ironia de alguns alunos reflete, no fundo, a expectativa que a sociedade tem em relação ao comportamento do idoso, de um modo geral, como se a velhice fosse, de facto, uma segunda infância.

O autor interpreta esta aparente indisciplinada e a consequente reação do professor como resultados de um certo conflito de objetivos e interesses entre alunos e o professor. Com a observação das aulas, Pizzolatto repara que, em diversas ocasiões, o professor quer que os alunos se concentrem na forma e no uso da língua-alvo mas a

atenção dos alunos está virada para o tópico da conversação, isto é, o professor quer cumprir a sua função de gerenciador de *input* da língua-alvo na sala de aula mas os alunos querem conversar na sua própria língua materna.

Surge aqui a pergunta: se os alunos se matricularam no curso de inglês por iniciativa própria e se afirmaram querer aprender o idioma para a comunicação, qual a razão da dificuldade recorrente do professor em obter a produção (*output*) na língua-alvo? Como resposta, o autor da dissertação afirma que o que parece existir é um confronto entre os objetivos e interesses declarados pelos alunos em aprender o inglês como LE e os seus objetivos e interesses reais. Além disso, nota-se uma certa insegurança do professor quanto ao seu papel em sala de aula diante de um público que não é habitual. A cultura de aprender dos alunos baseia-se na consciência e vivência da existência de uma assimetria entre professor e alunos, onde o professor é visto como a fonte absoluta do saber na sala de aula. E talvez seja essa a assimetria que, inconscientemente, eles tentam apagar com o uso persistente da língua materna na sala de aula. Por seu lado, o professor tem uma cultura de aprender e ensinar diferente e tenta conscientemente passar aos alunos uma imagem de que a relação professor-alunos na sala de aula não tem de ser tão assimétrica. Mas, perante o seu insucesso no papel de "provedor" de *input* da língua-alvo, o professor parece reincidir na posição de que a melhor forma de trabalhar com os alunos talvez seja através da manutenção da assimetria em sala de aula.

Perante a questão de se existia algum aspeto que pudesse vir a ser um obstáculo para a aprendizagem, apenas três alunos responderam negativamente. De entre os que responderam que sim, os motivos são vários: diminuição da acuidade auditiva, escolaridade insuficiente, dificuldade com a pronúncia e, o mais mencionado, diminuição da memória. Desta forma, o uso do caderno é constante. Para os alunos da terceira idade, anotar tudo o que o professor dizia era imperativo (mesmo nos momentos em que o professor dizia que não era necessário). Para eles, a dificuldade de memorização era um problema tão grande que pediam ao professor para fazer exercícios que estimulassem a memória.

Segunda Kiatzky (1988) a memorização de sons em línguas passa diretamente pela questão da compreensão, da acuidade auditiva ligada à memória sensória.

Miller (1979) afirma que a partir dos 30 anos de idade ocorre no homem uma diminuição gradual da acuidade auditiva e sabe-se também que na terceira idade há uma queda no desempenho da memória de curto prazo. Assim sendo, este tipo de memória é essencial para a aprendizagem de sons da língua estrangeira. Se existir uma codificação acústica satisfatória o *input* é transferido da memória a curto prazo para a memória de longo prazo, tornando-se permanente. No entanto, se há falhas na codificação acústica (memória sensória, imediata) todo o processo de memorização pode ficar comprometido ou pode simplesmente não acontecer. Para que isto aconteça, a quantidade de informações que um idoso consegue receber é relativamente menor do que os alunos mais jovens. Neste estudo, é visível que os alunos têm bastante dificuldade em assimilar o *input* de caráter fonético e em lembrarem-se do significado de itens lexicais. Devemos ter em atenção que, para além da diminuição do desempenho da memória curta, há também a questão da diminuição da acuidade auditiva, nos alunos de terceira idade. Por isso, os exercícios de repetição em voz alta, embora aparentemente práticos, devem ser conduzidos com moderação. Caso contrário, o aluno da terceira idade pode cansar-se e/ou sentir-se excessivamente frustrado, podendo até mesmo abandonar o curso.

Os alunos deste estudo não só vêm à aula de inglês, vem também a um lugar para socializar, como também parecem precisar da empatia do professor, na esperança que ele entenda os seus problemas e necessidades. Um exemplo disso é a exposição dos problemas pessoais e emoções por parte dos alunos (mesmo sabendo que estavam a ser filmados). Diversas foram as situações em que o idoso mostrou falta de auto-estima. Esta postura opõe-se à do adolescente que tem medo e vergonha de expor-se.

Apesar das dificuldades dos alunos da terceira idade acima apresentadas e do ensino dos alunos desta faixa etária requerer, por vezes, um pouco mais de imaginação e um caminho diferente do normal, o autor desta pesquisa fez notar os progressos que os alunos faziam, mostrando assim que vale a pena aprender um idioma na terceira idade. Registaram-se situações bastante produtivas quando o professor punha em foco os reais objetivos e interesses dos alunos em sala de aula. Nestas ocasiões os alunos iam-se sentindo mais à vontade, arriscando comentários e perguntas na língua-alvo.

Após a avaliação oral e escrita dos alunos poder-se-ia concluir que vários alunos não foram bem-sucedidos no curso de inglês. Contudo, a avaliação passa também pela participação, a contribuição de cada aluno para aula e a assiduidade ao curso. Relativamente a esta parte, os resultados foram bastante satisfatórios.

No final, os alunos fizeram ainda questionários de auto-avaliação e impressões sobre o seu desempenho no curso, sendo que os resultados mostraram que a maioria estava bastante satisfeita. Na CP foram ainda aplicados questionários acerca do curso. Foi possível concluir que a avaliação do curso como um todo foi bastante positiva. Os alunos elogiaram a paciência do professor e classificaram o material didático como adequado aos seus interesses, mesmo que o material fosse produzido a preto e branco e com poucas gravuras.

Durante o curso, por diversas vezes o professor inquiriu os alunos quanto aos efeitos na sua aprendizagem e interesse da falta de estímulos visuais do material utilizado, ao que os alunos responderam não haver problemas. Pelo que se pode concluir que os alunos da terceira idade, ao contrário das crianças e adolescentes, não atendem necessariamente ao estímulo visual do livro didático.

O aspeto menos elogiado foi a sala de aula. Também ao contrário das crianças e dos adolescentes, os alunos da terceira idade de ambos os contextos permaneceram nas suas mesas durante todo o tempo de aula. A mobilidade só ocorre quando pedida pelo professor para as tarefas em grupo. A maioria dos alunos foi bastante assídua durante os dois semestres do curso e procurou estudar em casa através de exercícios e práticas sugeridas pelo professor ou adotadas espontaneamente pelos mesmos. É curioso, também, o facto de os alunos de ambos os contextos pedirem aos professores trabalhos de casa. A aprendizagem da língua-alvo é encarada como um desafio pelos alunos da terceira idade e uma queixa constante dos sujeitos refere-se à questão da memória. No entanto, no final do curso os alunos parecem ter compreendido que memorização não é sinónimo de aprendizagem, mas apenas uma das suas inúmeras estratégias.

Os alunos da terceira idade procuram um método de ensino que seja diferente daquele por eles experienciado no seu tempo. Agora é tudo diferente, inclusive os seus objetivos e as suas necessidades. Estudar um língua estrangeira não é obrigatório, é

sim um prazer e um desejo dos alunos sendo que esta é uma das suas motivações para estar na sala de aula. Assim sendo, é natural que os alunos tenham considerado as tarefas que privilegiam, a interação e o contacto social como sendo as mais interessantes e produtivas no curso.

No Contexto Secundário não foram aplicados questionários, mas na última aula do primeiro semestre, os alunos fizeram comentários acerca do curso, até àquele momento. Em geral, os alunos mostraram-se satisfeitos com a professora a qual eles consideravam dinâmica e paciente. Elogiaram também a iniciativa da universidade em promover cursos para a terceira idade. Quanto ao seu desempenho no curso, os alunos afirmaram que tinham progredido, os únicos problemas referidos pelos mesmos foram o grau de dificuldade dos exercícios de compreensão de linguagem oral apresentados pelo livro didático utilizado, a falta de tarefas que promovessem mais interação na língua-alvo entre os alunos e os problemas pessoais.

Após este estudo, pode-se concluir que os alunos foram, em geral, bem-sucedidos no processo de aprendizagem do inglês como língua estrangeira. É importante referir que “aprendizagem” aqui não se refere à busca da proficiência máxima da competência linguística no inglês. Refere-se, sim, à competência comunicativa. Como o autor indica, as expectativas iniciais eram de que os alunos pudessem desenvolver uma competência comunicativa mínima na língua inglesa, na primeira etapa do curso. Pode-se ainda afirmar que, apesar das diferenças na avaliação final entre os alunos, o ritmo das aulas não foi prejudicado. Pizzolatto atribui como causa dessas diferenças de resultados as variáveis adjacentes à idade como por exemplo o género, o grau de escolaridade ou as viagens no estrangeiro (e, conseqüentemente, o contacto com povos que não falam a mesma língua). Relativamente à variável “idade” dentro do grupo dos alunos idosos constatou-se que os melhores desempenhos foram obtidos por duas alunas que estão entre as mais idosas. No entanto, as duas alunas que tiveram as piores notas no curso são, precisamente, a mais velha e a mais nova da classe.

Em suma, ainda que este trabalho tenha sido realizado, em 1995, é possível afirmar que a terceira idade representa uma camada da sociedade ainda ignorada pelas instituições de ensino em geral e que existe um estigma associado a essa fração

mais idosa da população. Este estigma estende-se a variadas áreas da vida do idoso, inclusive no cenário da sala de aula de língua estrangeira. Contudo, a quantidade de candidatos que queriam aprender o inglês mostrou que existem muitas pessoas idosas com vontade de aprender uma língua segunda. Este estudo salientou a carência de iniciativas por parte das instituições de educação que, apesar de atualmente tentarem suprimi-las, não atendem ainda às necessidades desse público.

As motivações iniciais dos alunos indicadas pelos mesmos foram: aprender uma língua estrangeira, utilizar essa língua em futuras viagens, identificarem-se e sentirem empatia com a língua, bem como com a cultura e os falantes da língua-alvo, ou simplesmente para poderem provar a si mesmos e à sociedade que ainda são capazes (negando assim o estigma da inutilidade e inaptidão). Contudo, com o passar do tempo, foi possível notar uma outra motivação principal: a socialização. O fato de os alunos irem para as aulas socializar, fazia-os passar uma imagem de “indisciplinados” em determinadas situações e o professor associava essa imagem à adolescência, tratando-os como tal. Gerava-se assim um conflito entre o provedor de informação e os alunos. Para além desta aparente indisciplina, os alunos insistiam em produzir falas na sua língua materna e não na língua-alvo e o professor sentia que a sua função estava a ser “esvaziada”. Assim sendo o professor teve de redimensionar as suas expectativas e entender que o idoso estava ali para ocupar o seu tempo, sem compromisso. A auto-realizar-se.

A memória social e a linguagem oral são instrumentos utilizados pelos alunos para concretizarem os seus objetivos de carácter social e que estão envolvidos também na aprendizagem de uma LE. A escrita revelou-se imprescindível para a aprendizagem da língua-alvo, de forma a compensar a diminuição da acuidade auditiva e a diminuição da capacidade de memorização. A nível fonológico, constatou-se que a técnica de repetição não surte efeito (como nos adolescentes e crianças). Encontraram-se aqui grandes dificuldades para a aprendizagem correta dos sons.

Devido à importância da dimensão social e afetiva para os alunos da terceira idade, o professor reparou que a aprendizagem era muito mais eficaz se fosse realizada indo ao encontro dos interesses dos alunos, dando assim um novo rumo às aulas. Os alunos também colaboraram, reconhecendo os seus reais objetivos e

interesses em aprender o inglês como LE, reavaliando a sua própria cultura de aprender.

CONCLUSÃO

Apesar de, por vezes, os resultados das investigações e estudos feitos nesta área parecerem confusos ou contraditórios, existem várias ideias convergentes, que devem ser salientadas na conclusão desta dissertação.

A aquisição de língua segunda é uma área relativamente recente, que merece ser estudada e a qual tem ainda muito para explorar e descobrir. Dessa forma, algumas teorias que fazem parte deste campo podem não coincidir exatamente. No entanto, podemos afirmar que “aquisição” e “aprendizagem” são conceitos diferentes e que são utilizados, muitas vezes, indistintamente. “Língua estrangeira” e “língua segunda” são termos que se referem a estudos diferentes da língua e que estão muitas vezes associados a contexto de aprendizagem formal e informal, respetivamente.

O contexto formal de aprendizagem diz respeito à aprendizagem instruída, onde a língua é socialmente dominante, não sendo a língua-alvo. Já o ambiente informal refere-se aos casos de emigração, em que a língua socialmente dominante é uma língua diferente da língua materna do indivíduo. O que os distingue é sobretudo o número de horas de exposição e uso da língua alvo.

Podemos ainda afirmar que o sucesso da aprendizagem e aquisição de língua segunda depende de fatores internos e de fatores externos. Um desses fatores é a idade. Na verdade, quando olhamos mais atentamente para esta questão, a idade não é um fator em si, mas um somatório de fatores relacionados com a mesma.

Admite-se a existência de um período ótimo para a aprendizagem de língua estrangeira (seja ele um período sensitivo ou um período crítico). A faixa etária que corresponde a este período é a infância. Não significa isto que a partir de uma certa idade não se consiga aprender um idioma novo. Obviamente, com o avançar da idade (em especial após a adolescência) existe um decréscimo da plasticidade do cérebro, da capacidade de memória, da acuidade auditiva, visual e a afirmação da língua materna, o que se reflete na pouca frequência de resultados de desempenho quase nativos, em alunos que iniciaram a aprendizagem de um idioma mais tarde. Contudo, existem também resultados que nos dizem que é possível obter competências equiparadas a um falante nativo, mesmo iniciando a aprendizagem numa fase tardia. Este sucesso

depende de outros fatores individuais como a elevada motivação do aluno, a alta quantidade e qualidade do treino, o elevado número de horas de uso da língua-alvo, e a dominância da L2 (o que raramente acontece em contexto formal).

Podemos, assim, concluir que cada faixa etária tem as suas vantagens e desvantagens.

As crianças, por exemplo, normalmente não sentem vergonha de repetir em coro e de tentar falar noutra língua, o que lhes permite aprender bem os sons e a entoação, não têm a língua materna tão enraizada, como os adultos, por isso não existe tanta interferência, não se sentem inibidas e tentam utilizar a língua que estão a aprender ainda que não a dominem bem. Se tiverem um contacto muito frequente com a língua poderão alcançar níveis de proficiência elevados, memorizam facilmente expressões e palavras de uso frequente e têm muito tempo pela frente para aperfeiçoarem e continuarem a assimilar. No entanto, as crianças apresentam um ritmo de aprendizagem mais lento.

Os adolescentes, por seu lado, devido ao seu conhecimento explícito da língua, são capazes de comparar a sua língua materna com a língua que estão a aprender, encontrar regularidades que lhes facilitam a aprendizagem, fazer generalizações e utilizar a intuição para resolver dilemas linguísticos; aprendem rápido, já possuem algum conhecimento explícito da língua, têm uma ótima memória e as suas faculdades auditivas e visuais estão intactas. Mas apresentam como desvantagem um elevado filtro afetivo (baixa autoestima, vergonha, etc.) que pode facilmente influenciar a sua aprendizagem.

Os adultos, assim como os adolescentes, têm o conhecimento metalinguístico da sua língua materna, são rápidos e eficientes e isso permite-lhes obter um nível aceitável de proficiência. Em pouco tempo têm, muitas vezes, uma motivação específica (motivos laborais, a comunicação com jovens de outros países etc.) o que faz com que se empenhem ao máximo (sem desperdício de tempo), podem utilizar técnicas de escrita e leitura que já aprenderam a manusear no seu idioma e são capazes de utilizar métodos metalinguísticos na aprendizagem do novo idioma.

A terceira idade pode trazer mais obstáculos à aprendizagem, devido a perda de faculdades (auditivas, de capacidade de memória e visuais), no entanto, é muito importante notar que é possível aprender uma língua estrangeira na terceira idade, mesmo que o estado final tenha um nível de proficiência mais baixo do que nas outras idades. A aprendizagem pode tornar-se mais lenta do que nos adultos, não só pela diminuição da capacidade de memória e de acuidade auditiva, mas também pelo facto de que a motivação dos alunos tem um carácter mais social e os alunos olham para a aprendizagem de um novo idioma como uma atividade de lazer e socialização.

Termino referindo que estão ainda muitas questões por responder no que diz respeito a este tema e muita pesquisa por realizar nesta área. Mais estudos terão de se efetuar para cimentar teorias e fortalecer conclusões.

Acredito e espero que com o multilinguismo tornar-se-á regra em muitos países e, com o elevado interesse em aprender uma nova língua, os investigadores continuarão a desbravar caminho nesta área e neste tema específico.

Assim desejo!

BIBLIOGRAFIA(S) / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, J. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, 1. Retrieved from http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf
- Ceia, C. (2011). Aprender uma segunda língua (Vol. O ensino de línguas estrangeiras em Portugal (Ensino Básico e Secundário), pp. 61–79). Presented at the Aprender uma segunda língua, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cenoz, J. (2003, March). El Aprendizaje del Inglés desde educaciónn Infantil: Efectos Cognitivos, Lingüísticos y Afectivos. *Íce, Enseñar lenguas extranjeras: ¿cuánto antes mejor?* Retrieved from http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/cenoz-article-n1.pdf
- Collier, V. (1987). The Effect of Age on Acquisition of a Second Language for School. *NCELA*, (2). Retrieved from http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE016413/Winter87_88_2a2b.pdf
- Comissão Europeia. (2003). “Promoting Language Learning and Linguistic Diversity”. Retrieved from http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_en.htm
- Crystal, D. (2010). *A little book of language*. Yale University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd edition.). Oxford: Oxford University Press.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2007). *An Introduction to Language* (8th ed.). [S.l.] : Thomson Wadsworth.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: an introductory course* (3rd edition.). New York: Routledge.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.

Retrieved from

http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories* (2nd edition.).

London: Hodder Arnold.

Muñoz, C. (2011). A aquisição de segundas línguas. Idade e contexto de aprendizagem (Vol. Questões-chave da educação, pp. 11–38). Presented at the Aprender uma segunda língua, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Pizzolatto, C. E. (1995). *Características da Construção do Processo de Ensino e*

Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) com Adultos da Terceira Idade.

Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Retrieved from

[http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000095816&fd=](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000095816&fd=y)

[y](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000095816&fd=y)

Ritchie, W. C., & Bhatia, T. K. (2009). *The new handbook of second language acquisition / edited by William C. Ritchie* (2nd ed.). Bingley: Emerald.

Schulz, R. A., & Elliott, P. (2000). Learning Spanish as an Older Adult. *Hispania*, 83, 107–119.

Tabilo, L. (2011). *O ensino do português como língua estrangeira por professores não nativos*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Retrieved from

<http://run.unl.pt/bitstream/10362/7160/1/O%20ENSINO%20DO%20PORTUGU>

%C3%8AS%20COMO%20L%C3%8DNGUA%20ESTRANGEIRA%20POR%20PROFES
SORES%20N%C3%83O%20NATIVOS%20-%20L%C3%ADA%20Tabilo.pdf

Vieira da Silva, M. C. (2005). A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas. *Revista Saber (e) Educar*, N.º 10, p.97–110.

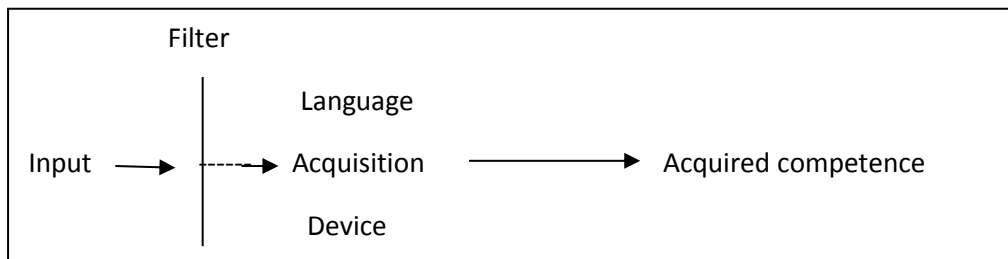
Webster, J. J. (2004). *The language of early childhood/ M. A. K. Halliday*. London: Continuum.

ANEXO(S)

Anexo 1- Áreas de estudo da aquisição de língua segunda. (Retirado de: Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd edition.). Oxford: Oxford University Press.)

Focus on the learning		Focus on the learner	
Description	Explanation		
Area 1	Area 2	Area 3	Area 4
Characteristics of learner language: a) Errors b) Acquisition orders and developmental sequences c) Variability d) Pragmatic features	Learner-external factors: a) Social context b) Input and interaction	Learner-internal mechanisms: a) L1 transfer b) Learning processes c) Communication strategies d) Knowledge of linguistic universals	The language learner: a) General factors e.g. motivation b) Learner strategies

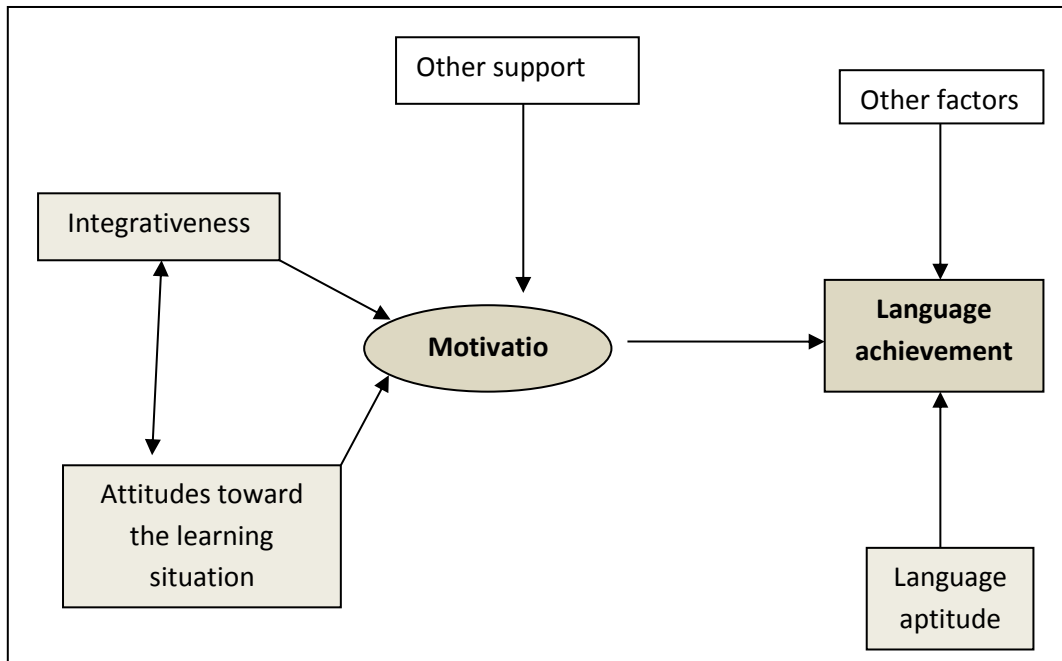
Anexo 2 - Operação do filtro afetivo (Retirado de: Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: an introductory course* (3rd edition.). New York: Routledge.)



Anexo 3 - Modelo básico do papel da aptidão e da motivação na aprendizagem de

língua segunda (Retirado de: Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language*

Acquisition: an introductory course (3rd edition.). New York: Routledge.)



Anexo 4 - Studies of Second Language Acquisition for School (Retirado de: : Ellis, R.

(1994). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd edition.). Oxford: Oxford

University Press.)

Researcher	Student	Skills/ Tasks	Results
Grinder, Otomo, and Toyota (1962)	Second- and fourthgraders after one year of study	Vocabulary, listening comprehension	Fourth-Graders superior to second-graders
Ervin-Tripp (1974)	English speakers acquiring French in Switzerland, tested in first 9 months	Listening, imitation, taped natural conversation, diary writing, translation	7- to 9-year-olds superior to 4- to 6-year-olds in syntax, morphology and pronunciation
Burstall (1975)	16-year-old English speakers introduced to	Listening, speaking, reading, writing	Students who started French at age 8 only slightly

	French at age 8 or 11		superior to those starting at age 11
Ekstrand (1976)	Immigrants to Sweden LOR*2; AOA**6-14	Listening, pronunciation, free oral production, reading comprehension, free writing	Older students better than younger ones on all measures
Snow and Hoefnagel-Hohle (1978)	English speakers acquiring Dutch in Holland. Age groups: 3-5, 6-7, 8-10, 12-25, and adults. Tested at LOR 6 months, 10 months and 14-15 months.	Pronunciation, auditory discrimination, morphology, sentence repetition, sentence translation, sentence judgement, story comprehension, Peabody Picture Vocabulary Test	At LOR 6 months, adults and 12- to 15-year-olds superior on all measures. By LOR 15-15 months, adult progress slower; 8- to 10-year-olds and 12- to 15-year-olds surpassed all others. 3- to 5-year-olds consistently worst performers on all measures
Skutnabb-Kangas (1979a)	Finnish immigrants to Sweden	Listening, speaking, reading, writing	Students AOA 9-11 significantly better than students AOA 6-8
Lapkin, Swain, Kamin, and Kanna (1980)	Tenth-grade students who began French immersion program at age 5 or age 12	Listening, speaking, reading, writing	Tenth-graders starting at age 12 (1400 hours of instruction) roughly equivalent to group starting at age 5 (4000 hours of instruction)
Ferris and Politzer (1981)	Eighth-grade Mexican immigrants to the U.S.	Writing	Students schooled in Spanish in Mexico for grades K-3 equal to those schooled completely in English in the U.S. for 9 years. Students of AOA 9 years, LOR 5 years had more positive attitudes toward school and higher grade point averages than those of LOR 9 years, AOA

			5 years
Cummins, Swain, Nakajima, Hanscombe, Green and Fran (1984)	Japanese students in Canada, Grades 2-3 and 5-6; Vietnamese ages 9-17	English vocabulary, reading, preposition usage, sentence repetition, oral interviews	On second language school skills, older students significantly better; on context- embedded measures (basic skills), younger students better. First language school skills The Effect of Age on Acquisition of a Second Language for School accounted for significant proportion of variance in second language skill

* LOR = Length of residence

** AOA = Age on arrival