

**«DOES YOUNGER *REALLY* EQUAL BETTER?»
AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
DE VOCABULÁRIO EM INGLÊS COMO *LE*
NO ENSINO BÁSICO¹**

MÓNICA LOURENÇO
(Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra)

ABSTRACT: Compulsory teaching of the English language in Portugal has been recently introduced at the elementary school level. This decision stems from a widespread belief that young children learn languages better and more easily than older children. The present study addressed this controversial issue by analysing the ability of 40 third and fifth-grade Portuguese children to learn English nonwords. Home literacy, phonological memory and productive vocabulary knowledge were evaluated as predictor factors in the learning of new phonological sequences. Results showed that older children could memorize more nonwords with a similar phonotactic structure to English words than the younger children. These results highly correlate with data from the naming test that measured productive vocabulary knowledge, suggesting that previously acquired long-term phonological representations contribute in a decisive manner to the memorization of words or nonwords that share the same patterns. The implications of these findings for foreign language teaching are also discussed.

KEYWORDS: vocabulary; nonwords; phonological memory; home literacy; foreign language teaching.

1. Introdução e enquadramento teórico

A aprendizagem precoce de línguas estrangeiras (LEs) tem recebido, nos últimos anos, uma atenção sem precedentes que, em Portugal, tem a sua face mais visível na generalização do ensino do inglês ao 1º ciclo do ensino básico, a partir do ano lectivo de 2005/2006.

Entre as principais justificações apresentadas para esta alteração pelos defensores da aprendizagem precoce do inglês e pelo próprio *Ministério da*

¹ O presente trabalho resultou da investigação conducente à obtenção do grau de mestre em Linguística e Ensino pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, na qual fui orientada pelas Professoras Doutoras Cristina Martins e Maria Clara Keating. Uma primeira versão deste texto foi apresentada no II Fórum de Partilha Linguística (CLUNL, Julho de 2007).

Educação (2005: 9-11) destacam-se: a futura utilidade desta língua na vida profissional e académica dos alunos enquanto instrumento de comunicação internacional, o seu carácter essencial para a construção da cidadania e de uma identidade plurilingue e pluricultural, o seu papel no desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito em relação a diferentes povos e culturas e o pressuposto de que as crianças mais novas aprendem melhor e mais rapidamente do que os adolescentes.

Este último pressuposto ainda não é totalmente consensual. De um lado, encontra-se a *vox populi* (para a qual contribuem docentes, pais e autoridades reguladoras do ensino) que sugere que os aprendentes mais novos têm uma maior capacidade para aprender uma LE. De um lado oposto, destacam-se investigações científicas que são unânimes apenas no que se refere a aspectos fonológicos e, em menor grau, morfo-sintáticos da aprendizagem da LE que estariam sujeitos a um “período crítico”². De acordo com estes estudos (cf. Lightbown & Spada, 1993; Gleitman & Newport, 1995), em comparação com aprendentes adultos ou adolescentes, as crianças seriam capazes de alcançar uma pronúncia nativa da LE, revelando também, em relação aos segundos, maior fluência e proficiência no futuro.

No que se refere à aprendizagem de vocabulário, as investigações são escassas e não há provas que sustentem a ideia de que a memorização de novas palavras seja mais fácil por parte de crianças mais novas. Com efeito, quer as crianças privadas de *input*, quer os aprendentes adultos de LEs parecem conseguir aprender novas palavras, independentemente da idade a que são expostos à língua em causa.

Para o investigador Nick Ellis (1994), porém, há aspectos implicados na aprendizagem de vocabulário que podem ser adquiridos de forma implícita.³ Apoiado em estudos de tipo experimental realizados com pacientes amnésicos (cf. Warrington & Weiskrantz, 1968) e concebendo o conhecimento lexical como um conjunto de diferentes tipos de informação acerca de uma mesma palavra, Ellis sugere que os aspectos fono-morfo-sintáticos de uma palavra são adquiridos mediante o recurso a mecanismos implícitos, enquanto a ligação do conhecimento da forma de uma palavra com o seu significado depende de mecanismos explícitos e conscientes.

Esta proposta lança a possibilidade de que os aspectos formais implicados na percepção e na produção de uma palavra possam estar sujeitos a um

² Segundo Michel Paradis (2004: 59), o período crítico refere-se ao espaço de tempo «during which individuals must be exposed to language interaction if they are to acquire linguistic competence». Eric Lenneberg, no clássico *Biological Foundations of Language*, situa o termo deste período na puberdade. De acordo com este investigador (Lenneberg, 1967 [1975]: 185-189, 206), após este período, a aquisição seria bloqueada por uma diminuição da plasticidade cerebral, consequência do fim do processo de lateralização.

³ De acordo com Ellis (1994: 214), a aprendizagem implícita de vocabulário redundna na assimilação da «underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations». Por oposição, a aprendizagem explícita de vocabulário caracteriza-se por ser «a more conscious operation where the individual makes and tests hypothesis in a search for structure».

período crítico de aprendizagem e, desta forma, serem mais facilmente adquiridos por crianças mais novas.

De forma a testar esta hipótese, propusemo-nos verificar se a antecipação da introdução da língua inglesa a nível formal teria efeitos práticos na aprendizagem de vocabulário. Este objectivo impunha que seleccionássemos um conjunto de factores, passível de teste empírico, que pudesse influenciar o desempenho de crianças com idades diferenciadas na aprendizagem dos aspectos formais de novas palavras e que, simultaneamente, servisse os propósitos exploratórios de um estudo realizado numa área ainda pouco investigada.

Um dos textos determinantes nesta procura foi um artigo da autoria de Susan Gathercole & Alan Baddeley (1990) onde se postula que a capacidade das crianças para criar e armazenar representações temporárias de novas palavras na memória fonológica de curto prazo (MFCP) se apresenta como um primeiro passo para a memorização a longo prazo das mesmas. Propostas similares foram sugeridas por Elisabet Service (1992) e Masoura & Gathercole (1999) em relação à aprendizagem de LEs, tendo estas investigadoras verificado que os resultados das crianças em tarefas que mediam a MFCP se apresentavam como um indicador do sucesso da aprendizagem de vocabulário nessa língua.

Delimitado o primeiro factor em análise, a MFCP, procedemos à leitura de um outro conjunto de estudos (cf. Thorn & Gathercole, 2001; Storkel, 2001) que nos apontou um caminho diferente, mas, em todo o caso, complementar. Segundo as investigadoras mencionadas, o conhecimento lexical que os indivíduos possuem de uma determinada língua contribuiria para a aprendizagem de novas palavras nessa mesma língua. Tal é demonstrado pela memorização mais eficaz de palavras que contenham sequências comuns de sons por oposição a palavras que incluam sequências raras de sons.

Directamente relacionado com o factor “conhecimento lexical”, Nick Ellis (1994) propõe que o contacto com a língua, a nível oral e escrito, permite que os falantes nativos e os aprendentes de línguas abstraíam as regularidades ortográficas e fonológicas destas e criem padrões fonológicos passíveis de serem usados na criação de representações mais estáveis de novas palavras.

Neste âmbito, Aguiar & Brady (1991) sugerem que os bons leitores têm uma maior facilidade para aprender novas palavras, uma vez que dispõem de representações mais estáveis de material fonológico e lexical na memória de longo prazo (MLP). Outros investigadores (de Jong, 2000) defendem que os hábitos de leitura na língua materna (L1) que, por sua vez, desenvolvem a consciência fonológica da língua, podem influenciar a forma como as crianças aprendem palavras na sua L1 e mesmo numa LE.

Sendo a memória humana um sistema afectado por mecanismos biológicos e atendendo ao carácter idiossincrático do léxico mental e dos hábitos de leitura, pensamos serem estes factores adequados para servir de base a um trabalho experimental que procurou averiguar se existem diferenças signifi-

cativas no desempenho de crianças com idades diferenciadas na aprendizagem de novas palavras.

2. Metodologia

2.1. Amostra

Para a realização deste estudo foram seleccionados dois grupos de 20 crianças cada que, à data, aprendiam inglês como LE em contexto formal e se encontravam a frequentar um nível de iniciação. Nenhuma das crianças tinha, anteriormente, frequentado aulas de inglês, quer na escola, quer em outras instituições. Foram excluídas do estudo crianças que apresentassem problemas auditivos ou de leitura (dislexia), crianças invisuais e falantes nativas de inglês.

Um dos grupos de análise (*Grupo A*) incluía crianças do 3º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade (média = 9.1, desvio padrão [DP] = 0.2), oriundas de famílias de classe média⁴, que frequentavam uma escola do 1º CEB. Nesse local, tinham, uma vez por semana, um bloco de 90 minutos que correspondia a aulas extra-curriculares de inglês.

Um outro grupo (*Grupo B*) incluía um conjunto de crianças bastante heterogéneo a nível sócio-económico, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos de idade (média = 11.1, DP = 0.5). Este grupo frequentava o 5º ano de escolaridade de uma escola EB 2,3 e assistia, por semana, a um bloco de 90 minutos e a outro de 45 minutos de aulas de inglês, que faziam parte integrante do seu currículo.

2.2. Testes

2.2.1. Teste de repetição e memorização de pseudopalavras

O teste de repetição de pseudopalavras (*The Children's Test of Non-word Repetition*) foi desenvolvido por Susan Gathercole e colaboradores em 1994 como forma de medir a capacidade da MFCP para criar e manter representações temporárias de material verbal.

Para este estudo o teste de Gathercole *et al.* foi adaptado à idade das crianças e ao tempo disponível, tendo sido excluídas as palavras mais longas da lista original e reduzido o número de 40 pseudopalavras para 15. Assim, foi produzida uma nova lista da qual constavam pseudopalavras de uma, duas e três sílabas criadas a partir de palavras inglesas reais que foram sujeitas a processos de substituição fonémica (“jop” de “job”, “blandet” de “blanket”, “strawbetty” de “strawberry”) ou composição (“yesterbee” de “yester[day]” e “bee”).

⁴ A terminologia “classe média” é aqui usada para designar famílias com alguns recursos económicos, que possuem uma educação média ou superior e aspiram ascender socialmente.

Pseudopalavras com uma sílaba		Pseudopalavras com duas sílabas		Pseudopalavras com três sílabas	
wug ⁵	[wʌg]	thimo	[θɪməʊ]	relevank	[reləvənɪk]
hib	[hɪb]	pluffy	[plʌfi]	whimsipal	[wɪmzɪpl]
jop	[dʒɒp]	blandet	[blændet]	yesterbee	[jestərbɪ]
smoop	[smu:p]	cheemah	[tʃi:mə]	strawbetty	[strɔ:beti]
nesk	[nesk]	scantal	[skæntl]	theemogy	[θi:mədʒi]

Quadro 1: Lista das pseudopalavras usadas nos testes de repetição e memorização.

No teste de memorização de pseudopalavras foram usados como estímulos cinco desses itens (“wug”, “jop”, “thimo”, “cheemah” e “strawbetty”), que foram seleccionados em função do número de sílabas e da presença de sequências sonoras típicas da língua inglesa inexistentes no português europeu padrão nas mesmas posições silábicas. Este teste foi aplicado aos dois grupos de crianças com o objectivo de avaliar a sua capacidade para aprender vocabulário.

2.2.2. Teste de conhecimento vocabular

O conhecimento produtivo de vocabulário em língua inglesa foi avaliado mediante um teste de nomeação por confrontação, para o qual foram seleccionadas oito palavras pertencentes ao chamado *core vocabulary*, tais como “mother” ou “chicken”. Estas continham sequências sonoras inexistentes no português europeu padrão, de forma a investigar o tipo de padrões fonológicos presente na MLP das crianças.

2.2.3. Entrevistas e inquéritos

Como parte integrante de uma metodologia de cariz misto (quantitativa e qualitativa), este estudo recorreu a entrevistas informais realizadas às crianças de ambos os grupos e inquéritos que foram preenchidos pelos pais e/ou encarregados de educação.

⁵ Pseudopalavra clássica de Jean Berko (1958), usada como parte integrante de um teste de avaliação do conhecimento de regras morfológicas por crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos.

As entrevistas individuais eram compostas por nove questões, que pretendiam auferir sobre os hábitos de leitura das crianças e a sua exposição à língua inglesa. O mesmo número e tipo de questões foi colocado aos pais sob a forma de um inquérito que pretendeu analisar a chamada “literacia familiar”⁶ e o contacto das crianças e da família com o inglês.

2.3. Procedimento

Os testes acima descritos foram aplicados a ambos os grupos durante os meses de Abril e Maio, tendo, para isso, sido realizadas com cada criança três sessões de 5 a 10 minutos, separadas por um intervalo de uma semana. Todas as crianças foram testadas individualmente numa sala situada numa zona sossegada da escola.

Na primeira sessão, procedeu-se à entrevista das crianças sobre os seus hábitos de leitura e contacto com a língua inglesa, tendo como suporte a matriz de questões previamente elaborada. Todas as entrevistas foram gravadas digitalmente e as intervenções da examinadora reduzidas ao mínimo possível, de forma a evitar o condicionamento de algumas respostas e a orientação excessiva da entrevista.

Na segunda sessão, foram realizados os testes de repetição de pseudopalavras. O procedimento adoptado foi igual para ambos os grupos. As quinze pseudopalavras, previamente gravadas por uma falante nativa de *American English*, foram apresentadas de forma auditiva através de *headphones* ligados a um computador portátil. A apresentação de cada pseudopalavra foi acompanhada por um suporte visual com uma imagem de um animal imaginário.⁷ Num ambiente de jogo, a examinadora revelou às crianças que as palavras que iam ouvir correspondiam aos nomes desses animais e incentivou-as a repetir esses estímulos logo após a sua audição.

Na terceira sessão, foi testada a memorização das cinco pseudopalavras seleccionadas. Desta vez, as crianças ouviram duas vezes a gravação apenas com as palavras escolhidas acompanhadas pelo seu suporte visual, sem qualquer repetição. Após este momento, a examinadora colocou-lhes perguntas do tipo “Who’s this?”, à medida que ia apontando aleatoriamente para os desenhos. As crianças deveriam, então, nomear os animais usando as pseu-

⁶ O termo “family literacy” foi cunhado por Denny Taylor em 1983 no seu estudo *Reflections on Parenting: A multigenerational perspective* que explorava o contexto social da casa e as práticas de escrita e leitura como um factor preponderante no desenvolvimento das literacias das próprias crianças (i.e., determinadas rotinas e valores sobre o que verdadeiramente conta como escrita e leitura). De uma forma geral, a literacia familiar pode ser definida como as diferentes práticas (i.e., usos, formas de ser, falar, actuar) de que pais, crianças e membros da família alargada se servem para realizar as tarefas diárias em casa ou na comunidade.

⁷ Esta opção pretendeu aproximar a tarefa de uma normal aprendizagem de vocabulário que implica não só a criação de uma representação da forma de uma nova palavra, mas também a ligação da mesma a uma representação semântica e contextual.

dopalavras correctas. Nessa mesma sessão, foi levado a cabo o teste de conhecimento vocabular, no qual a examinadora apresentou às crianças imagens com determinados objectos que estas deveriam nomear com as palavras inglesas correspondentes.

Em todos os testes se procedeu à gravação digital das respostas das crianças para posterior análise e transcrição fonética. No caso do teste de repetição de pseudopalavras foram consideradas correctas as repetições em que não existisse qualquer omissão, substituição ou adição de sons. Em relação aos testes de memorização de pseudopalavras e conhecimento vocabular, optou-se por um sistema de pontos de forma a melhor classificar a prestação das crianças. Assim, foi atribuído um ponto às crianças que identificassem correctamente os animais ou os objectos apresentados pela examinadora e dois pontos às crianças que, para além de uma identificação correcta, fornecessem a exacta forma fónica das palavras-alvo.

3. Resultados

No *Quadro 2* encontram-se registados os valores relativos à média, desvios padrão e intervalos de pontuação para as variáveis analisadas de forma quantitativa nos dois grupos.

Em relação ao teste de repetição de pseudopalavras e tendo em conta o número total de 15 pseudopalavras usadas como estímulo, calculou-se a média global de acertos para o grupo de crianças mais novas (*Grupo A*) em 3.3 pseudopalavras (DP = 1.59) e para as crianças mais velhas (*Grupo B*) em 3.6 pseudopalavras (DP = 1.79). A análise comparativa dos dois grupos não revelou resultados significativos ($p = 0.50$).

No que se refere ao teste de memorização e partindo de uma pontuação máxima de 10 pontos, a média para o *Grupo A* foi calculada em 2.45 pontos (DP = 1.19) e para o *Grupo B* em 3.65 pontos (DP = 1.73). Uma análise da prestação das crianças na identificação e produção da correcta forma fónica de cada pseudopalavra demonstrou um melhor desempenho do *Grupo B*, não só na retenção de um maior número de pseudopalavras na MLP, mas também dos seus padrões fonológicos. Esta melhor prestação das crianças mais velhas foi comprovada pelo teste *t* de *Student* que indicou um valor de p significativo ($p = 0.008$).

Quanto ao teste de nomeação por confrontação, a média para o *Grupo A* foi calculada em 5.45 pontos (DP = 3.15) e para o *Grupo B* em 8.20 pontos (DP = 4.81). A diferença entre a prestação dos dois grupos de crianças revelou-se significativa ($p = 0.04$), traduzindo um maior conhecimento das crianças mais velhas a nível de vocabulário e de padrões fonológicos específicos da língua inglesa.

Variável (pontuação máxima)	Intervalo de pontuação							
	Média		Desvio padrão		Min.		Máx.	
	GrupoA	GrupoB	GrupoA	GrupoB	GrupoA	GrupoB	GrupoA	GrupoB
Repetição de pseudopalavras (15)	3.30	3.60	1.59	1.79	1	1	6	7
Memorização de pseudopalavras (10)	2.45	3.65	1.19	1.73	0	0	5	6
Conhecimento vocabular (16)	5.45	8.20	3.15	4.81	1	2	12	16

Quadro 2: Médias, desvios padrão e intervalos de pontuação para todas as variáveis.

Os *Gráficos 1 e 2* apresentam os resultados das entrevistas informais e dos inquéritos quanto aos hábitos de leitura das crianças e dos seus pais e ao tipo de contacto que as crianças tinham com a língua inglesa. No eixo das categorias estão indicadas as questões colocadas nas entrevistas e inquéritos⁸ e no eixo de valores o número de crianças, pais ou encarregados de educação que responderam afirmativamente às mesmas.

O conjunto de respostas a entrevistas e inquéritos revelou que as crianças mais novas possuíam hábitos de leitura mais enraizados do que as crianças mais velhas, quer pelas experiências de leitura conjunta com os pais e educadoras no jardim-de-infância, quer pelo contacto com material escrito e jogos de palavras. Para além disso, estas crianças tinham um contacto mais estreito com material em língua inglesa, através de filmes, séries, desenhos animados, jogos de vídeo e músicas. A aplicação do teste *t* de *Student* veio confirmar que as diferenças entre os dois grupos eram significativas ($p = 0.0006$, para hábitos de leitura e literacia familiar e $p = 0.02$ para contacto com a língua).

⁸ No *Gráfico 1*, a primeira questão diz respeito ao número de pais que tinha por hábito ler histórias aos seus filhos, quando estes eram mais novos; a segunda questão refere-se ao número de crianças que na sua infância e na actualidade tem acesso a livros, puzzles e jogos na sua L1; a terceira questão incide sobre o número de crianças às quais eram lidas histórias no jardim-de-infância; a quarta questão foca o número de pais que tem por hábito ler em casa; por último, a quinta questão refere-se ao número de crianças que gosta de ler. No *Gráfico 2* encontram-se os resultados para as questões referentes ao acesso e Visionamento de canais em inglês (questão número 1), à existência de contacto com músicas, filmes e jogos na LE (questão número 2) e ao conhecimento prévio de palavras inglesas (questão número 3).

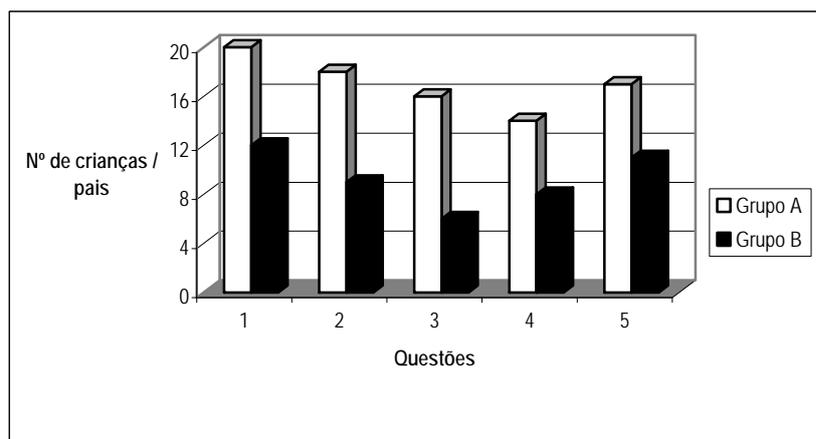


Gráfico 1: Hábitos de leitura e literacia familiar.

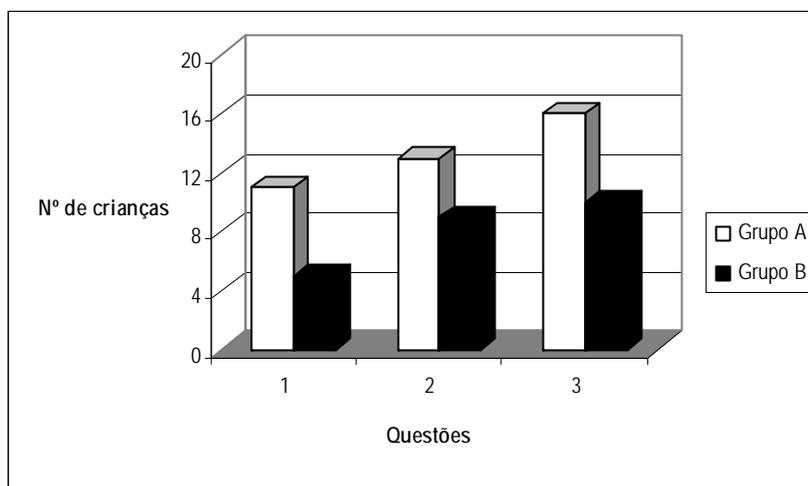


Gráfico 2: Contacto com a LE.

Perante estes dados, procedemos a uma análise dos factores que poderiam ter contribuído para os melhores resultados das crianças mais velhas no teste de memorização de pseudopalavras, que nos sugeriu uma maior facilidade deste grupo para aprender palavras inglesas. Assim, procedemos à aplicação do teste estatístico de *Pearson* que nos indicou uma correlação significativa entre a memorização de pseudopalavras e o conhecimento vocabular das crianças do *Grupo A* ($r = 0.61$) e do *Grupo B* ($r = 0.52$).

Estes dados sugerem que esta última variável terá contribuído para a aprendizagem de novas palavras nas crianças dos dois grupos, o que parece suportar os estudos que propõem que as representações lexicais de palavras presentes no léxico mental e o conhecimento da estrutura fonotáctica da língua facilitam a retenção de novas palavras que se coadunem com os padrões presentes na MLP. Por outro lado, o facto desta variável influenciar a prestação das crianças de ambos os grupos parece indicar que o papel deste factor para a aprendizagem de vocabulário numa LE é independente da idade.

A ausência de uma correlação entre a repetição de pseudopalavras e a sua memorização ($r = -0.02$ e $r = 0.26$) pode ter resultado de uma limitação do nosso teste para medir de forma eficaz a MFCP. De facto, ao analisarmos os erros cometidos pelas crianças nesta tarefa, verificámos que estas tinham sido influenciadas pelo seu conhecimento lexical prévio, na medida em que tinham substituído algumas das pseudopalavras originais por palavras similares da L1 e da LE. Assim, embora o conhecimento lexical prévio e das propriedades estatísticas da língua possa facilitar a repetição de palavras desconhecidas que se coadunem com esses padrões, quando os estímulos seleccionados se assemelham a palavras conhecidas pelas crianças (i.e., são mais *wordlike*) ou são percebidos como tal, a probabilidade de acertos diminui.

Em relação aos inquéritos e às entrevistas, pudemos observar anteriormente que o *Grupo A* tinha tido melhores resultados do que o *Grupo B*, o que sugere que os hábitos de leitura e o contacto com a LE não contribuíram de forma significativa para a memorização de vocabulário. Pensamos que este resultado tenha tido como origem a falta de motivação das crianças mais novas para a aprendizagem do inglês (como nos foi possível observar nos inquéritos e entrevistas) e a menor qualidade das representações lexicais e fonológicas presentes na sua MLP.⁹

4. Conclusões

Em suma, e de acordo com este estudo, podemos concluir que a aprendizagem de vocabulário é mais eficaz em crianças mais velhas do que em crianças mais novas, pelo que é questionável que existam benefícios para a aprendizagem de vocabulário decorrentes da antecipação da introdução formal do inglês. Deste modo, ficaria também comprometida a hipótese de um período crítico de aprendizagem de novas palavras numa LE, o que seria condizente com os dados existentes sobre crianças privadas de *input* e indivíduos surdos que indicam um estatuto especial do vocabulário face a níveis de organização linguístico-sistémica como a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Porém, atendendo ao facto de as crianças de ambos os grupos se encontrarem ainda dentro da faixa etária dos 12 anos e estando, por isso, incluídas

⁹ A este respeito, estudos levados a cabo por Rapala & Brady (1990) e Carlisle *et al.* (2002) sugerem que a estabilidade das representações fonológicas e lexicais armazenadas na MLP aumenta progressivamente com a idade, o que faz com que crianças mais novas apresentem maiores problemas na criação de representações fonológicas estáveis.

dentro de um possível período crítico, não nos é permitido retirar conclusões cabais em termos da comparação entre os dois grupos de crianças.

Estes resultados não invalidam, contudo, a proposta de uma generalização do ensino do inglês ao 1º ciclo do ensino básico. De facto, é desejável que as crianças iniciem o contacto com a LE precocemente, de forma a estimular o seu interesse natural pela L1 e pela LE, fomentar a sua consciência cultural em relação a outros hábitos, costumes e tradições e desenvolver a sua competência linguística, sobretudo a nível dos sons, ritmos e entoação da LE, o que pode trazer vantagens no desenvolvimento de uma pronúncia nativa e de uma maior fluência.

Da mesma forma, e de acordo com os resultados do presente trabalho, o facto da aprendizagem de vocabulário não ser tão eficaz em crianças mais novas como o é em crianças mais velhas implica que os professores de língua inglesa no 1º ciclo não podem descurar o ensino desta mestria. Com efeito, é indispensável que os professores concebam a aprendizagem como um processo cumulativo em que, mediante encontros reiterados com as novas palavras, as crianças vão criando ligações cada vez mais estáveis entre a forma e o significado das mesmas, ao mesmo tempo que organizam as representações lexicais e fonológicas destas e de outras palavras presentes no seu léxico mental. Para o sucesso deste processo contribui também a apresentação do novo vocabulário em situações significativas e apelativas para os alunos que tenham em conta os seus interesses e necessidades. Deste modo, a memória episódica do encontro com a palavra, associada a factores de natureza límbica e motivacional, criará novas redes neuronais que facilitam o acesso ao vocabulário. Por outro lado, em função das correlações significativas encontradas no nosso estudo entre a memorização de palavras e o conhecimento lexical prévio das crianças, é útil que os professores recorram a vocábulos que as crianças já conheçam da LE ou mesmo da sua L1, salientando os padrões fonológicos que possam auxiliá-los na criação de representações mais estáveis para novas palavras da LE com sequências sonoras semelhantes.

Como nota final, gostaríamos de salientar que este estudo se apresenta como um indicador da necessidade de, por um lado, dilucidar os pressupostos e concepções pelos quais se rege a introdução de LEs no percurso académico das crianças portuguesas e, por outro lado, avaliar a implementação do ensino destas línguas nas escolas, ao nível das metodologias, dos recursos, da carga horária e da preparação pedagógico-didáctica dos professores. É, por isso, premente que surjam outros trabalhos e intervenções capazes de dinamizar a investigação e a prática neste âmbito.

Referências

- Aguiar, Linda & Susan Brady 1991. Vocabulary acquisition and reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 3, pp. 413-425.
- Berko, Jean 1958. The child's learning of English morphology. *Word* 14, pp. 150-177.

- Carlisle, Joanne *et al.* 2002. Phonological sensitivity as a cornerstone of language learning and literacy acquisition. *Presentation for the Conference of the Society for Scientific Study of Reading*, Chicago 2002, pp. 1-24.
- de Jong *et al.* 2000. Phonological sensitivity and the acquisition of new words in children. *Journal of Experimental Child Psychology* 76, pp. 275-301.
- Ellis, Nick 1994. Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, pp. 211-282.
- Gathercole, Susan E. & Alan D. Baddeley 1990. The role of phonological memory in vocabulary acquisition: A study of young children learning new names. *British Journal of Psychology* 81, pp. 439-454.
- Gleitman, Lila R. & Elissa L. Newport 1995. The invention of language by children: Environmental and biological influences on the acquisition of language. In. Lila Gleitman & Mark Liberman (eds.) *Language: An Invitation to Cognitive Science* Vol. I. Cambridge, Massachusetts / London, England: The MIT Press, pp. 1-24.
- Lenneberg, Eric 1975. El lenguaje en el contexto del crecimiento y la maduración. *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 153-216. (Tradução do original inglês *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons, 1967.)
- Lightbown, Patsy & Nina Spada 1993. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Masoura, Elvira & Susan E. Gathercole 1999. Phonological short-term memory and foreign language learning. *International Journal of Psychology* 34 (5/6), pp. 383-388.
- Paradis, Michel 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-61.
- Programa de generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico: Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem* 2005. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rapala, Michele Merlo & Susan Brady 1990. Reading ability and short-term memory: The role of phonological processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, pp. 1-25.
- Service, Elisabet 1992. Phonology, working memory, and foreign-language learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 45A, pp. 21-50.
- Storkel, Holly L. 2001. Learning new words: Phonotactic probability in language development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 44, pp. 1321-1337.
- Thorn, Annabel S.C. & Susan E. Gathercole 2001. Language differences in verbal short-term memory do not exclusively originate in the process of subvocal rehearsal. *Psychonomic Bulletin & Review* 8 (2), pp. 357-364.
- Warrington, Elisabeth K. & L. Weiskrantz 1968. New method of testing long-term retention with special reference to amnesic patients. *Nature* 217 (5132), pp. 972-974.