

## **Je me chamo Melvin: quando a aquisição da segunda língua se revela problemática**

Mariely Lima

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

### **Introdução**

O fenómeno da globalização impôs-se, nos últimos anos, como uma realidade incontornável, complexa e multidimensional. Para além das intensas mudanças a que assistimos a nível económico, as fronteiras bem demarcadas não se compadecem com os movimentos populacionais que configuram um cenário de profunda heterogeneidade social, cultural e linguística. Nas palavras de Cummins (2000), encontramos-nos numa era onde o contacto além-fronteiras está em constante ascensão na história da humanidade e onde as identidades de todas as sociedades se vêem confrontadas com exigentes transformações.

O largo espectro cultural e linguístico que caracteriza os diferentes países, nomeadamente Portugal, e que se traduz, entre outros aspectos, na existência de um número significativo de indivíduos para quem o português assume o estatuto de língua não materna tem constituído um desafio para a política social e educativa. Actualmente, e na opinião de Casa-Nova (2005), são ainda muitos os profissionais que não acordaram para a realidade multicultural da sociedade e das instituições de ensino e que continuam a encarar as crianças e jovens oriundos de outros países como “sistemas deficitários” a quem é preciso compensar, fazendo “tábua rasa” dos conhecimentos apreendidos nos processos de socialização e educação familiares. Este aspecto conduz à problematização de como é encarada a diferença linguística no contexto da escola e às possíveis consequências de uma prática pedagógica monocultural no acesso a um *bilinguismo bem vivido*, do qual depende, segundo Baker (1993), o sucesso das aprendizagens dos indivíduos e a sua real integração escolar e social.

Outra questão sobre a qual importa reflectir prende-se com os dilemas vividos frequentemente pelas famílias imigrantes que, embora tendo consciência do modelo incorrecto que poderão ser para os seus filhos na utilização da língua não materna, se deparam com falsos pressupostos assentes no mito da homogeneidade linguística. Segundo Genesee (2004), a maioria dos pais encara com cepticismo e espera consequências negativas da aquisição simultânea de duas línguas, pelo que institui como política doméstica o abandono da língua materna e inicia a utilização de um discurso repleto de marcas transcódicas no contexto familiar. Para Cummins (2000), desencorajar o uso da língua materna constitui não só uma violação dos direitos das

crianças como também o romper da relação com os seus pais e restantes parceiros privilegiados de comunicação.

O estudo de caso que a seguir é apresentado procura reflectir sobre quais os aspectos da experiência a que uma criança de 10 anos, de naturalidade francesa, residente em Portugal desde os 4 anos, esteve exposta e que promoveram ou bloquearam o seu crescimento linguístico na direcção de um *bilinguismo equilibrado*. Ao longo da apresentação do caso serão descritos sumariamente os ingredientes conceptuais que nos permitem compreender por que razão esta criança se mantém até hoje num “compasso de espera”, sem conseguir descobrir e generalizar toda a complexidade da língua portuguesa.

### **Apresentação do caso**

A criança em estudo chama-se Melvin, nasceu em 1995, em França, tendo emigrado juntamente com a sua família para Portugal por volta dos 4 anos de idade. O seu agregado familiar é composto: (1) pela mãe, de 39 anos, natural de França, país onde residiu até aos 33 anos e onde exerceu funções de secretariado numa empresa; (2) pelo pai, de 42 anos, de naturalidade portuguesa que, por motivos familiares se viu obrigado a emigrar para França, onde acabou por se especializar como técnico de óptica, função que exerce actualmente em Portugal; e ainda (3) por um irmão mais velho, com 14 anos, nascido em França, onde iniciou o seu percurso escolar, frequentando neste momento o 9º ano de escolaridade numa escola portuguesa.

Da história do desenvolvimento do Melvin, não se registam alterações nos períodos pré e peri-natal, tendo sido, segundo a mãe, uma gravidez desejada, com a duração de 40 semanas e o parto eutócico, sem a ocorrência de problemas neonatais. As aquisições a nível psico-motor surgiram dentro dos parâmetros considerados normais, ao contrário das primeiras palavras que, de acordo com os pais, apenas foram produzidas entre os 30 e 36 meses em língua francesa. Durante a sua permanência em França, destacam-se a nível clínico frequentes otites e infecções das vias aéreas superiores, que obrigavam a constantes alterações na dinâmica familiar, permitindo o acentuar de comportamentos de super-protecção, que se tornaram uma nota dominante na actuação dos diferentes parceiros comunicativos.

Em Agosto de 1999, esta família emigra para Portugal, com a intenção de residir de forma definitiva neste país, sendo obrigada a confrontar-se com importantes adaptações no seu *modus vivendi*, nomeadamente a nível laboral/escolar e linguístico. Assim, com 4 anos e apenas um mês decorrido após a sua chegada, o Melvin é integrado no Jardim de Infância da zona onde reside, cuja língua oficial é, exclusivamente, o português. A entrada para um contexto completamente desconhecido, onde os conteúdos que era esperado relacionar e processar não tinham qualquer significado imediato e real, resultou numa experiência difícil para o Melvin, com efeitos negativos, sobretudo no relacionamento com os seus pares. Segundo a Educadora, “o Melvin revelava-se uma criança muito tímida e reservada, que evitava os momentos de interacção por sentir que ninguém o compreendia” – facto que motivou o seu encaminhamento para a consulta de Terapia da Fala.

## Processo de avaliação

O acompanhamento na valência de Terapia da Fala teve início em Março de 2000, num regime bissemanal, tendo sido interrompido em Setembro de 2003, por motivos de saúde da mãe.

Da entrevista inicial com os pais constatou-se uma enorme preocupação com o isolamento manifestado pelo Melvin no Jardim de Infância e com o seu desempenho linguístico em casa, que se caracterizava pela produção pontual de palavras isoladas, em ambas as línguas.

Durante o processo de avaliação, que deve, segundo Acosta *et al.* (2003), assentar numa abordagem integradora, qualitativa, interactiva e de carácter evolutivo, foi fundamental a recolha de informação proveniente de diferentes profissionais e a observação/descrição do comportamento comunicativo e linguístico, quer do Melvin, quer dos seus interlocutores mais próximos.

A prioridade dada à realização de um despiste auditivo permitiu diagnosticar de imediato uma surdez de transmissão e iniciar um tratamento medicamentoso que, contudo, não se revelou eficaz para a problemática apresentada. Assim, em Março de 2001, o Melvin é sujeito a uma adenoidectomia com colocação de tubos de ventilação, ultrapassando de forma definitiva o défice auditivo.

Paralelamente ao estudo audiológico foi solicitada uma avaliação na valência de Psicologia com o objectivo de identificar a existência ou não de algum comprometimento a nível cognitivo. Os resultados obtidos da aplicação da WISC-R – Escala de Inteligência de Wechsler para crianças – edição revista (Wechsler, 1999)-situavam-se dentro dos padrões normativos para a sua idade cronológica, tendo evidenciado na aplicação da TONY-2 – uma Escala de Inteligência Não Verbal (Brown, Sherbenou & Johnsen, 1995), um resultado francamente acima da média, demonstrando ter um nível de inteligência médio-alto.

De acordo com Rodríguez e Santana (1999) é fundamental, para que o processo de intervenção não resulte totalmente estéril, desvelar e compreender a pluralidade linguística a que muitos indivíduos, oriundos de outros países, estão submersos nos diferentes contextos, nomeadamente no familiar. No caso particular do Melvin, as interações com o seu irmão mais velho aconteciam sempre na língua portuguesa, já que este, embora tenha iniciado a sua escolaridade em França e continuado em Portugal numa situação de assimetria bilinguística, manifestou rapidamente um manejo correcto das duas línguas. Segundo os pais, o filho mais velho utiliza a língua portuguesa quando se dirige ao pai e ao irmão e a língua francesa com a mãe, numa alternância própria de um bilingue activo (Cabral, 1997). Por outras palavras poderíamos dizer que este elemento desenvolveu uma competência comunicativa, tal como é definida por Baker (1993), a qual supõe o domínio de códigos e variantes sócio-linguísticas e dos critérios de passagem de um código ou de uma variante a outros, implicando também um saber pragmático quanto às convenções enunciativas que são de uso na comunidade considerada.

Relativamente à figura paterna, trata-se de um imigrante que regressa a Portugal com um acervo linguístico e cultural variado, resultante das suas vivências ao longo de

14 anos em França. Não será por isso de estranhar que a “língua portuguesa” que adota nas interações que estabelece com os seus filhos e no contexto laboral apresente marcas discursivas transcódicas que, para Cabral (1997), pertencem ao domínio do impuro segundo a norma e fazem prova de uma identidade mista. Na opinião de Baker (1993), a mistura códica pressupõe do locutor um conhecimento imperfeito das duas línguas, as quais se mostram de grande permeabilidade à integração do elemento estranho como se ele fosse normal.

Por sua vez, para a mãe, a utilização da língua francesa está confinada a um uso íntimo e exclusivo nas interações com o seu filho mais velho e marido, assumindo por isso o estatuto de uma língua confidencial, sem lugar no espaço público português. A necessidade de verbalizar novos elementos e realidades num quadro de trocas sociais distinto será o ponto de partida para, em meio natural e por simples impregnação, adquirir um discurso repleto de erros e interferências, que se foram cristalizando no seu repertório linguístico. As seguintes frases, produzidas durante a interação com o Melvin, numa situação espontânea, são disso exemplo:

**Interferências do francês:**

Não está a fazer bicicleta?	Ne fait-il pas de la bicyclette?
Os cães sabe fazer bicicleta?	Les chien savent faire de la bicyclette?
O papá vai-te aprender a nadar.	Papá va te faire apprendre à nager.

**Frase agramatical:**

E que é que vamos fazer lá chegar quando vamos chegar domingo.

**Frase onde não há concordância sujeito/verbo:**

O que é que tu quer dizer mais?

**Frase onde há uma escolha inadequada de funtores:**

Não? Já não tem nada a dizer? Nenhum?

A aplicação inconsciente das regras da língua materna aliada ao comumente chamado “sotaque francês” (Cabral, 1997), chegou várias vezes a pôr em causa a inteligibilidade do discurso da mãe, que exigia para a sua total compreensão um conhecimento, não só das duas línguas, como também do contexto sócio-cultural.

Relativamente ao Melvin, o seu percurso linguístico caracterizou-se pela aquisição da língua francesa durante os primeiros 4 anos de vida, aquisição esta baseada num reduzido número de contextos, na comunicação com um número pequeno de pessoas e num limitado conjunto de assuntos, sempre comprometida por um défice auditivo não diagnosticado. A vinda para Portugal e a sua entrada para o Jardim de Infância e posteriormente para a Escola de Ensino Básico fez com que a língua portuguesa fosse a sua língua de instrução escolar e a utilizada em todas as trocas sociais. No quadro intra-

-muros era-lhe familiar ouvir as conversas em francês entre os restantes elementos, mas todos utilizavam, ou tentavam utilizar, a língua portuguesa nas interacções que estabeleciam com ele.

O facto do Melvin se revelar uma criança muito tímida, que raramente estabelecia contacto visual e que permanecia durante toda a sessão ao colo da mãe, comprometeu a aplicação inicial de instrumentos formais para a avaliação de áreas como a Linguagem, a Fala e até a Motricidade Orofacial. Da observação do comportamento e do preenchimento, em conjunto com a mãe, da Escala de Comunicação Pré-Verbal (Reid & Kiernan, 1987) foi possível constatar que a forma comunicativa utilizada nos contextos não familiares era, exclusivamente, o apontar, para cumprir, dentro de todas as funções comunicativas definidas por Halliday (1975), apenas a função instrumental. Ao longo de toda a intervenção, e com o objectivo de definir e descrever mais em pormenor o perfil comunicativo e linguístico do Melvin foram sendo aplicados outros instrumentos, nomeadamente o GOL-E (Sua Kay, Santos, Ferreira & Duarte, 2003), o Teste de Articulação (Guimarães & Grilo, 1997), o Teste de Discriminação Auditiva (Guimarães & Grilo, 1997) e o Protocolo de Avaliação Orofacial (Guimarães, 1995). Foram ainda realizados, de forma sistemática, registos áudio da descrição de uma imagem, de diferentes sequências e de extractos de conversas coloquiais, em situação espontânea com a mãe e com a terapeuta.

O desempenho linguístico do Melvin pautava-se por dificuldades ao nível da compreensão auditiva de material verbal, sempre que estavam envolvidos vocábulos da língua portuguesa que lhe eram desconhecidos, e por dificuldades ao nível da expressão verbal, em todas as suas dimensões. A nível lexical /semântico, e comparativamente ao seu grupo normativo, o leque vocabular activo na língua portuguesa era reduzido, sendo frequentes no seu discurso pausas anómicas seguidas, muitas vezes, da nomeação dos objectos ou imagens na língua francesa. Relativamente aos aspectos morfo-sintácticos revelava dificuldades na flexão nominal e na flexão verbal, bem como na aplicação das regras gerais de concordância. Apresentava uma Perturbação Articulatoria, de componente fonética e fonológica e uma fraca mobilidade das estruturas envolvidas na fonação. O seu padrão respiratório era de predomínio oral e o seu padrão de mastigação do tipo infantil. Das avaliações escolares sobressaíam as “dificuldades manifestadas sobretudo ao nível da língua portuguesa, principalmente na leitura e no domínio progressivo da técnica de escrita”.

### **Processo de intervenção**

Ao contrário de muitos países, a realidade portuguesa só recentemente começou a dar os primeiros passos no sentido de reconhecer a importância do terapeuta da fala no contexto escolar, cuja abordagem se deve projectar e coordenar com a prática educativa de educadores e professores. A dinâmica da maioria das instituições, públicas ou privadas, prevê um escasso espaço temporal para os terapeutas da fala intervirem com um número elevado de crianças, altamente heterogéneas nos quadros patológicos que apresentam, em colaboração com os diferentes agentes educativos. Assim, e de acordo

com Rodriguez e Santana (1999), a maioria das crianças usufruem de uma intervenção directa, fora do contexto escolar e das suas rotinas diárias, em combinação com uma intervenção indirecta, caracterizada por reuniões onde se espera que a partilha de estratégias gere mudanças significativas na actuação dos professores e familiares.

O plano de intervenção desenhado especificamente para o Melvin teve como prioridade a criação de situações que fossem altamente motivadoras e significativas para o desenvolvimento de competências nas diversas áreas. Segundo Ortega, Muñoz e Rodriguez (1999), o êxito de qualquer intervenção reside no facto de esta proporcionar actividades de interesse para o indivíduo, na medida em que facilitarão o processo de generalização nas interacções com distintos interlocutores e em contextos diferenciados.

Além disso foi fundamental despertar no Melvin o interesse pelo uso da língua portuguesa, numa abordagem exclusivamente lúdica, tendo sempre o cuidado de seguir a sua iniciativa e de responder de forma contingente a todos os seus comportamentos verbais e não verbais. Calazans (2002) reforça este aspecto e salienta a necessidade de se promover uma prática que privilegie o uso da língua por parte do indivíduo e lhe garanta a sua utilidade no alcançar de objectivos imediatos. Criar situações desafiadoras ou rotinas para logo a seguir as quebrar, são apenas alguns exemplos que “obrigaram” o Melvin a manifestar-se através do uso do português, ainda que de forma precária.

Conscientes da necessidade de uma colaboração contínua e uma actuação consistente por parte dos professores, pais e terapeuta, foram objecto de análise alguns aspectos que pudessem melhorar o *input* linguístico proporcionado por todos, de forma a torná-lo rico, diversificado, interessante e compreensível (Genesee, 2004). De entre estes aspectos salientam-se os extralinguísticos, nomeadamente o exagero da entoação e intensidade da fala, a lentificação do discurso, a presença de pausas longas para, segundo Araújo (1998) ajudar o Melvin a captar o sentido dos sons da nova língua. A utilização de um vocabulário compreensível, de preferência de alta frequência e relativo a referentes concretos, organizado em frases gramaticalmente bem elaboradas, mas estruturalmente curtas e simples, constituiu também uma prioridade reconhecida pelos diferentes interlocutores. Além disso foi reforçada a importância das definições dos termos ainda não conhecidos pelo Melvin e a solicitação de clarificações, estratégia esta que, sem fornecer um *feedback* directivo para os erros e numa situação de baixa ansiedade, o obrigava a reflectir e a reformular as suas produções verbais. Para facilitar a sua participação na interacção comunicativa foi ainda fundamental conceder-lhe sempre o tempo e o espaço necessário para elaborar as respostas e devolver-lhe os seus enunciados, fazendo uso de extensões e expansões (Ortega, Muñoz & Rodriguez, 1999).

Não obstante, esta abordagem que pretendia, dentro dos recursos disponíveis, aproximar-se de um modelo interdisciplinar, não conseguiu atingir um acordo unânime no que diz respeito ao modelo linguístico pelo qual a família deveria optar. O pressuposto defendido pelos professores de que a aquisição da língua portuguesa decorreria de forma mais rápida e eficaz se não sofresse competição com a língua francesa, encontrou nesta família um terreno fértil para se instalar. A mistura realizada entre ambas as línguas nas primeiras frases construídas pelo Melvin não foi encarada, como refere

Genesee (2004), como um aspecto natural e normal da aquisição bilingue, mas sim como sinónimo de confusão e de dificuldade em separar as duas línguas.

A divergência de opinião entre profissionais da área educativa e terapêutica não permitiu o vislumbrar de uma mudança no comportamento dos diferentes professores que, ao longo dos três anos de escolaridade, nunca mostraram abertura para incluir nas actividades escolares pequenos vestígios da língua materna do Melvin. Por sua vez, a família, que sempre se mostrou interessada e colaborante na aplicação das sugestões dadas intra-terapia, revelou dificuldades em contrariar crenças e mitos, considerando preferível estabelecer com o Melvin interações na língua portuguesa, mesmo que o *input* fosse incorrecto, que coabitavam com trocas comunicativas na língua francesa estabelecidas unicamente entre os restantes elementos.

Da avaliação da intervenção é consensual para todos os envolvidos a significativa evolução do Melvin em todas as áreas, nomeadamente: (1) no aumento das funções comunicativas, (2) na execução de ordens complexas, (3) na utilização de um vocabulário activo diversificado em diferentes contextos, (4) na produção correcta de distintos fonemas e (5) na alteração do padrão de mastigação. Contudo, muitas são as dificuldades que se perpetuam, sobretudo ao nível da expressão verbal, oral e escrita, como é possível constatar na descrição da seguinte imagem e na composição realizada sobre as suas férias.

### Descrição de imagem



“Eu vou falar os sinais de trânsito/Muitas pessoas/alguns vão de autocarro num lado/alguns fazem a estrada/tem um camião dos sapatos e/estacionou-se numa coisa não pode atacionar e o polícia mete uma/(mãe completa a frase: muita) /muita/o menino tá a fazer skate/o menino tá a mandar vir/uma pessoa não é desta fila tá

a ver o mapa/aonde vão de metro/arrumar carro/dois meninos tão a XXX ultrapassar os XXX verde a correr/tem um cinema/tem uma rotunda/tem outro lado é parque/é auto estrada/e tem ao fundo ao pé do/também tem vender relógios”.

### Composição

“Vou contar as férias. Eu gosto das férias, também gosto de ir em França porque é bonito e também de Portugal mas vivo em Portugal eu consiga falar milhore portugues. O francês se algumas palavras não sei frases algumas mas sei escrever muitas frases em portugues e também palavras, perguntas, adivinhas, composição. Eu vou neste ano de férias em França. Depois os meus avó de França vem para o natal e outro avó de Portugal vai por próximo ano em França”.

No seu discurso é ainda muito frequente a construção de frases agramaticais, a produção de parafasias e paragrafias literais e semânticas, a utilização incorrecta de pronomes possessivos clíticos, a omissão e uso inadequado de palavras de função, funtores (Pinto, 1994), entre muitos erros que revelam as profundas dificuldades em integrar e generalizar toda a complexidade da língua portuguesa.

### Notas finais

O caso que acabámos de apresentar realça, antes de mais nada, a importância que adquirem determinados factores na aquisição de uma segunda língua. De facto, conforme refere Oliveira (2005), quando nos encontramos em presença de um indivíduo que irá adquirir uma segunda língua, não podemos de forma alguma desprezar ou subestimar aquilo que já existe em termos de aquisições linguísticas e experiências anteriores.

O facto da família ter mudado radicalmente para o uso da língua portuguesa nas trocas comunicativas com o Melvin e ter ignorado a sua língua materna, quando esta não estava suficientemente bem adquirida, terá conduzido àquilo que Gouveia e Sousa (1999) designam como um bilinguismo mal vivido, com consequências sobejamente conhecidas a nível da identidade e do sucesso pessoal, escolar e social.

A distinção na utilização das línguas dentro do seio familiar, onde o único que não fala francês é o Melvin, poderá ter estado na origem de sentimentos de exclusão e falta de identidade o que, na perspectiva de Araújo (1998) pode conduzir à rejeição de uma língua com o evidenciar de comportamentos de introversão e falta de auto-confiança.

A institucionalização de uma tradição escolar monolíngue e a adopção de atitudes de elevado cepticismo relativamente ao bilinguismo terá sido um factor de peso para o uso, por parte da mãe, de uma língua na qual não era proficiente. O seu testemunho, a seguir apresentado, deixa transparecer o dilema vivido por esta mãe que não foi capaz de, como refere Houwer (2005), seguir a sua intuição:

«Après la maîtresse d'école et la famille autour de moi insistaient pour que ne parle que portugais à Melvin, mais au fond de moi-même, je n'étais pas d'accord, je ne voulais pas qu'il perde sa langue maternelle et surtout j'avais peur de mal lui enseigner une langue que n'était pas la mienne»

Face ao exposto não poderíamos concluir este artigo sem tecer considerações que possam fazer com que outros profissionais comecem onde nós parámos, sem terem de repetir os mesmos erros. As dificuldades que o Melvin ainda demonstra e que justificaram a sua retenção na 3ª classe, juntando-o à lista de casos de insucesso escolar, embora com um nível de inteligência médio-alto, tornam urgente reflectir sobre novas abordagens educativas e terapêuticas a desenvolver numa Europa cada vez mais multicultural e multilingual. Neste cenário é fundamental que o terapeuta da fala encontre, sob o respaldo de mudanças políticas educativas, condições que lhe permitam desenvolver uma intervenção mais coordenada e mais participativa junto de educadores e professores. Por outro lado, urge a necessidade de incluir de forma mais sólida na



formação base destes profissionais o tema do Bilinguismo, para que possam actuar com maior segurança e assumir um papel como agentes informativos e formativos na área da prevenção.

Relativamente aos professores é importante, como refere Cummins (2000), que estes compreendam melhor o processo de aquisição de uma segunda língua, de modo a serem pro-activos na celebração do bilinguismo dentro de um clima educacional, onde a experiência linguística e cultural de cada criança seja aceite e valorizada. Na perspectiva do mesmo autor, a eficácia de qualquer intervenção educativa referente a alunos imigrantes está significativamente interligada com o modo como os educadores e professores encaram a diversidade cultural e linguística.

Espera-se pois que os próximos passos sejam de mudança e que permitam erguer diante de crianças bilingues um espelho positivo, mostrando quem elas são e o seu passaporte para o futuro.

## Referências

- Acosta, Victor; Moreno, Ana; Ramos, Victoria; Quintana, Adelia & Espino, Olga (2003) *Avaliação da Linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Santos Editora.
- Araújo, Maria (1998) A aquisição de uma L2: algumas variáveis cognitivas e afectivas. *Millenium* 10, pp. 1-12.
- Baker, Colin (1993) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. England: Multilingual Matters, Ltd.
- Brown, L, Sherbenou, R & Johnsen, S (1995) *TONY-2: Teste de inteligência não verbal*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cabral, Alcinda (1997) *A comunicação intercultural nos imigrantes portugueses em França e seus descendentes*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela.
- Calazans, Heloísa (2002) Bilinguismo: ganho cultural ou mais um motivo para o fracasso escolar. *Espaço* 18/19, pp. 1-8.
- Casa-Nova, Maria (2005) (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 13 (47), pp. 181-216.
- Cummins, Jim (2000) *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. England: Multilingual Matters.
- Genesee, Fred (2004) What do we know about bilingual education for majority language students. In. T.K. Bhatia e W. Ritchie (eds.) *Handbook of bilingualism and multiculturalism*. Malden: Blackwell.
- Gouveia, Adelina & Sousa, Manuela (1999) Coelho, kuedju, conejo, rabbit...*Noesis* 51, pp.1-4.
- Guimarães, Isabel (1995) *Protocolo de Avaliação Orofacial*. Lisboa: Eupraxis.
- Guimarães, Isabel & Grilo, Margarida (1997) *Teste de Discriminação Auditiva*. Lisboa: Fisiopraxis
- Guimarães, Isabel & Grilo, Margarida (1997) *Teste de Articulação Verbal*. Lisboa: Fisiopraxis.
- Halliday, M, (1975) *Learning how to mean: exploration in the development of language*. Londres: Arnold.

- Houwer, Annick (2005) Mitos sobre a aquisição de uma segunda língua. *Revista Virtual de Estudos de Linguagem – REVEL* 3 (5), pp. 1-4.
- Oliveira, Ana Luísa (2005) Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano. *Revista Digital de Didáctica do PLNM* 4, pp. 1-24.
- Ortega, José; Muñoz, Isabel & Rodríguez, María (1999) Retrasos de Lenguaje. In. José Luis Gallego Ortega (org.) *Calidad en la intervención logopédica: estudio de casos*. Málaga: Aljibe Ediciones.
- Pinto, Maria da Graça (1994) *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Reid, Barbara & Kiernan, Chris (1987) *Escala de Comunicação Pré Verbal*. Windsor: Nfer Nelson.
- Rodríguez, Víctor & Santana, Ana (1999) *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Masson.
- Sua Kay, Eyleen; Santos, Emília; Ferreira, Ana & Duarte, Graça (2002) *GOL-E: Grelha de Observação de Linguagem: nível escolar*. Lisboa: ESSA.
- Wechsler, D. (1999). *WISC-R – Escala de Inteligência de Wechsler para Niños – Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.