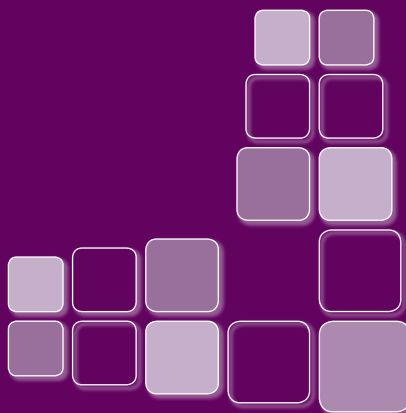


R E V I S T A

... *à Beira*

número 10



departamento de **letras**
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA: UMA ÁREA DE INVESTIGAÇÃO

Ana Rita Carrilho
Universidade da Beira Interior
(rita.carrilho@gmail.com/arsac@ubi.pt)

Resumo: Na área da Aquisição de Língua Segunda, as estratégias de aprendizagem têm vindo a ocupar, cada vez mais, um lugar de destaque, dada a crescente consciência de que cada aprendente encara a aprendizagem de uma língua estrangeira (ou segunda) de diferentes formas, baseado nas suas experiências prévias de aprendizagem, na sua motivação, expectativas, contexto de aprendizagem ou situação socioeconómica e cultural.

O desenvolvimento de estratégias suscita a curiosidade da investigação, pois estas apresentam-se como instrumentos poderosos na otimização do processo de aprendizagem, empregues pelo aprendente de forma consciente e intencional. No presente artigo, pretende-se realizar uma breve abordagem a uma parte da investigação levada a cabo neste campo.

Palavras-chave: aquisição de língua segunda, estratégias de aprendizagem.

A investigação no campo das estratégias de aprendizagem de língua (EAL) conta já com quatro décadas de atividade, encontrando-se, hoje em dia, estabelecida na linguística aplicada, mais concretamente na área de investigação da aquisição de língua segunda. Destaca-se, um pouco por toda a literatura, a aplicação didática da investigação realizada até à data nesta área, procurando-se, não só, levar à compreensão do complexo processo de aprendizagem, mas também contribuir para que os professores de línguas desenvolvam práticas que conduzam os seus alunos a tornarem-se mais autónomos ao longo da sua aprendizagem.

O caminho para a autonomia do aprendente é traçado sob dois constructos basilares: o de centragem no aprendente, com prevalência na Europa, no qual se parte das suas necessidades

1. Introdução

comunicativas para que este se torne mais ativo e responsável em todo o processo de ensino-aprendizagem (Grosso, 1999); e o de estratégias de aprendizagem, fundamentado nas teorias da psicologia cognitivista da aprendizagem e que, segundo Wenden (1998) e Miranda (2002), tem mais incidência na investigação realizada nos Estados Unidos da América e no Reino Unido.

As estratégias de aprendizagem de língua (EAL), também denominadas na literatura de estratégias do aprendente, encontram no artigo de Rubin (1975), dedicado ao “bom aprendente de língua”, o preconizador de um vasto campo de investigação. Numa época em que os estudos se centravam sobretudo nos métodos de ensino, as observações de Rubin sobre os diferentes comportamentos dos aprendentes de francês, alemão e espanhol abriram caminho para que se passasse a dedicar um olhar mais atento à forma como os aprendentes gerem a aprendizagem de uma dada língua. Na sequência das suas observações, Rubin elaborou uma lista das principais características do “bom aprendente de língua”, características que prevalecem até aos dias de hoje e que servem de base ao trabalho de muitos investigadores. É disto mesmo exemplo Chamot (2001), a qual aponta como principais características do aprendente de língua bem-sucedido

is an active learner, monitors language production, practises communicating in the language, makes use of prior linguistic knowledge, uses various memorization techniques, and asks questions for clarification (Chamot, 2001:29).

Ainda que se trate de uma área de investigação efetiva e frutífera, muitos investigadores encaram com certo ceticismo os resultados de alguns trabalhos de pesquisa. As suas reservas prendem-se, sobretudo, com o facto de o campo conceptual das estratégias de aprendizagem não ser, até à data, consensual (Cohen, 2012). A dificuldade em estabelecer os parâmetros de definição do conceito conduz a que muitos reforcem “the need for theoretical research to develop precision in our conception of strategies” (McDonough, 1999:14).

Nesta breve passagem por parte da investigação dedicada ao tema, parte-se do princípio que as EAL são instrumentos desenvolvidos de forma consciente e intencional, através dos quais o aluno pode “processar, organizar, reter e recuperar o material informativo” (Silva *et al.*, 2004:69) e referem-se a “what

learners know and do to regulate their learning” (Kumaravadivelu, 2006:36). Estas distinguem-se de técnicas de estudo, as quais visam a obtenção de sucesso nas aulas e na realização de tarefas escolares. As EAL atuam ao nível do conhecimento a longo prazo, sedimentando informações obtidas ao longo da vida, permitindo-nos, enquanto aprendentes, recuperar e fazer uso dessa mesma informação em vários contextos que não o da sala de aula.

Numa fase inicial, a investigação procurava, sobretudo, aferir e medir qual a relação entre o uso e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e o sucesso (ou não) dos aprendentes. Nos estudos de cariz descritivo realizados na segunda metade da década de 80 e início dos anos 90 do século passado, verificou-se uma relação direta entre o sucesso dos aprendentes de língua e o emprego de técnicas estratégicas, associadas a uma aprendizagem efetiva de uma dada língua (O'Malley *et al.*, 1985; O'Malley & Chamot, 1990).

Com o alargar do campo conceptual das EAL, os investigadores passaram a dedicar-se ao impacto que o ensino explícito de estratégias exercia sobre a aprendizagem de uma língua, através da implementação e avaliação de modelos de ensino que têm na sua base as EAL. São disto mesmo exemplo os estudos levados a cabo por O'Malley e Chamot (1987,1990) ou Cohen, Weaver e Li (1996). Perante os resultados promissores aferidos nos referidos trabalhos de investigação, nos quais foram comprovados os benefícios da instrução explícita de EAL, implementaram-se, de forma efetiva, programas de ensino de língua que têm por base estas mesmas estratégias, como os modelos CALLA (*Cognitive Academic and Language Learning Approach*) e SSBI (*Styles and Strategies Based Instruction*), desenvolvidos no ensino da língua inglesa como língua segunda em algumas universidades norte-americanas.

O primeiro modelo é descrito por O'Malley e Chamot (1987) como um método inicialmente dirigido a aprendentes de nível intermédio, mas o seu uso alargou-se a aprendentes de outros níveis. Este modelo tem por base a abordagem cognitiva à aprendizagem, onde se reforça o desenvolvimento da reflexão ativa e da metacognição, cabendo aos professores ensinar explicitamente EAL, com o propósito de facilitar o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes. O modelo CALLA¹ foi criado a partir da observação de alunos bem-

¹ Para além da consulta da obra citada, podem obter-se mais informações em <http://calla.ws/>.

sucedidos na aprendizagem da língua e as estratégias por eles adotadas. Desenvolve-se em cinco fases: preparação (os aprendentes descobrem o que já sabem sobre o uso de estratégias), apresentação (com o objetivo de tornar relevante a nova informação), prática (proporcionar oportunidades para praticar a nova informação e fazer uso das estratégias de forma completamente centrada no aprendente), avaliação (momento em que o desenvolvimento cognitivo do aprendente se revela de extrema importância, pois este deverá refletir sobre a sua aprendizagem) e, por fim, expansão (o aprendente aceita e sedimenta o conhecimento). Durante este processo, o professor deverá prestar bastante apoio no início e deixar de o fazer gradualmente, com o objetivo de os seus alunos se tornarem mais independentes.

O segundo modelo aqui referido, o SSBI, tem a sua sede no CARLA (*Center for Advanced Research on Language Acquisition*), na Universidade do Minnesota, assente na investigação realizada por Cohen, Weaver e Li (1996). Este modelo promove o ensino centrado no aprendente, nas suas necessidades e no seu estilo de aprendizagem. Nesta abordagem ao ensino da língua são combinados, na sala de aula, estilos de aprendizagem e atividades de desenvolvimento de estratégias e é dado destaque à integração explícita e implícita de estratégias de aprendizagem e de uso da língua. A aplicação do SSBI² divide-se em cinco etapas: 1) preparação de estratégias, na qual se determina o grau de conhecimento individual sobre estas mesmas; 2) sensibilização para o seu uso, onde os aprendentes são alertados para a presença de estratégias que, provavelmente, eles não conheciam ou nunca consideraram usar antes; 3) treino de estratégias, durante o qual os aprendentes são instruídos de forma explícita sobre o seu uso, sendo-lhes apresentado o *como, quando e porquê* de algumas estratégias facilitarem a sua aprendizagem; 4) prática de estratégias, na qual os aprendentes são encorajados a alargar o seu leque de estratégias e, por último, 5) personalização de estratégias, etapa em que os aprendentes as adotam para si mesmos, através da avaliação das estratégias que têm desenvolvido até esse momento e pela verificação da sua transferibilidade para outras situações de aprendizagem.

² Para mais informação, sobre a abordagem SSBI, poderá ser consultada a página do CARLA, em <http://www.carla.umn.edu/strategies/SBInfo.html>.

A já referida dificuldade em definir o conceito de estratégia de aprendizagem, a complexidade que implica a sua categorização e classificação, o surgimento de diferentes modelos de ensino nelas baseados e a variedade de instrumentos e métodos de investigação provocou que a pesquisa recaísse, cada vez mais, sobre aspetos como a motivação, a autorregulação, a autoeficácia, a autonomia e a aprendizagem estratégica (Gu, 2012; Rose, 2012; Tseng *et al.*, 2006). Parte-se de uma perspectiva construtivista, onde se considera que o aluno procederá a uma aprendizagem mais efetiva e duradoura se passar a deter o controlo sobre esta última, ativando processos metacognitivos e cognitivos que lhe permitam ir ao encontro das suas necessidades e expectativas.

Ao longo dos tempos, e com o advento da abordagem comunicativa, a investigação na área do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras tem centrado a sua atenção na implementação de práticas que levem o aluno/aprendente “a aprender a aprender”, pelo que as EAL se assumem como poderosos mecanismos de autorregulação dessa mesma aprendizagem e o seu desenvolvimento é largamente influenciado pela motivação de cada um dos aprendentes.

Neste contexto, são vários os trabalhos que atestam que o uso efetivo de estratégias se encontra relacionado com o fator motivacional. Tal como é sublinhado por Paulino e Silva (2011), muitos investigadores concluem que há uma relação direta entre o peso da motivação do aluno e o processo de autorregulação da aprendizagem por parte deste, implicando o estabelecer de objetivos, a automonitorização e a autoavaliação da aprendizagem, bem como a escolha de estratégias a aplicar e a desenvolver, de acordo com o contexto de aprendizagem. Pese o contributo da investigação, Oxford e Nyikos (1989) não deixaram de destacar a dificuldade em dar resposta a uma questão incontornável: será o desenvolvimento de estratégias por parte do aprendente que contribui para elevar a sua motivação, ou será o oposto?

A investigação dedicada à relação entre as EAL e motivação deve muito ao trabalho desenvolvido por Dörnyei (2001) e à sua proposta de aplicação de estratégias motivacionais na sala de aula. No seu trabalho, o autor problematiza o conceito de motivação, afirmando que este engloba várias dimensões

2. Motivação e autorregulação da aprendizagem

do comportamento humano e explica “why people decide to do something, how hard they are going to pursue it and how long they are willing to sustain the activity” (Dörnyei, 2001:7). Nesta perspectiva é defendido que fatores como a persistência e a vontade são determinantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, pelo que mesmo os aprendentes que revelam pouca aptidão para a aprendizagem de línguas conseguem alcançar um desempenho linguístico satisfatório. O referido autor propõe que cabe ao professor de língua a criação das condições apropriadas ao desenvolvimento da motivação, que passam pelo ambiente que se estabelece na sala de aula (entre o professor e os alunos e também entre os próprios alunos), pela criação de objetivos realistas para cada um dos seus alunos, pelo desenvolvimento de um trabalho orientado para esses mesmos objetivos e tornar os materiais de ensino relevantes.

Entre os trabalhos de investigação cuja linha condutora é o fator motivação, destaca-se o trabalho de Dörnyei e Ottó (1998), dedicado ao manter da motivação e o seu impacto na aprendizagem, sobretudo o seu contributo para a superação das várias dificuldades com que o aprendente se depara ao longo da aprendizagem. Neste estudo, estabelece-se a importância do aluno manter expectativas positivas face à aprendizagem, permitindo que se dê aquilo a que os autores apelidam de manutenção motivacional (*motivational maintenance*, no original) durante a aprendizagem de uma língua. Ao encontro desta perspectiva, Paulino e Silva (2011) afirmam que

when a student has positive expectations about his effectiveness in school achievement tends to approach difficult tasks as challenges, to attribute intrinsic interest to activities, to establish challenging goals and pursue them (Paulino & Silva, 2011:658),

o que destaca a importância da manutenção da motivação ao longo da aprendizagem. Não devemos esquecer que um aluno motivado só manterá esta mesma atitude caso encare a aprendizagem de forma positiva e veja realizadas as suas expectativas face à mesma. Durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, a motivação surge a par de outras variáveis como a proveniência, o estilo de aprendizagem ou, até mesmo, a aptidão para aprender línguas, o que dá origem a que seja possível desenhar diferentes perfis motivacionais

que influenciam a existência, ou não, de um comportamento de aprendizagem motivado (Csizér & Dörnyei, 2005).

Pelas razões já apresentadas, Dörnyei (2005 *apud* Cohen, 2010) sublinhou a escassez de fundamentos teóricos da investigação dedicada a estratégias de aprendizagem, sendo um dos preconizadores da reconceptualização de “estratégias” dentro do paradigma da autorregulação, ao lado dos seus colegas Tseng e Schmitt (Tseng *et al.*, 2006). Para estes autores, autorregulação apresenta-se como um conceito dinâmico, que coloca em destaque os esforços estratégicos dos alunos para gerir a sua própria aprendizagem. Trata-se de um constructo multidimensional, no qual se incluem o aspeto cognitivo, o aspeto metacognitivo e os processos emocionais. Concordando com esta proposta, Gao (2007) defendeu que a substituição do conceito “estratégias” pelo de “mecanismos de autorregulação” ajudaria a atenuar as questões levantadas por vários estudos, admitindo, todavia, que esta substituição não anularia por completo a imprecisão e a falta de abrangência que o constructo em questão exige.

Considerando, ainda, o peso da autorregulação, os trabalhos realizados por Silva (1994) e Simão (2002) no âmbito das estratégias de aprendizagem revelam-se um valioso contributo. Estes trabalhos permitem uma abordagem informada sobre a matriz teórica que subjaz à aprendizagem estratégica e a forma como esta influencia o aluno a optar por uma aprendizagem regulada por ele próprio. As estratégias de aprendizagem são descritas nas suas componentes cognitivas e metacognitivas que, ao serem associadas a variáveis como a motivação e o contexto, se tornam ferramentas capazes de facilitar um comportamento autónomo do aluno na planificação, condução e avaliação do seu processo de aprendizagem. Os referidos trabalhos também abrem espaço à reflexão sobre o papel do professor na promoção de um comportamento estratégico por parte dos seus alunos e a necessidade deste se encontrar aberto a realizar uma abordagem estratégica aos conteúdos a ensinar.

A fixação do constructo de autorregulação da aprendizagem não é o único que tem tido influência sobre a mais recente investigação na área das estratégias de aprendizagem. Os conceitos “autoeficácia” e “autonomia do aprendente” fizeram, igualmente, com que o paradigma da investigação nesta área se tenha alterado ao longo das últimas décadas.

3. Autoeficácia e autonomia

Na literatura dedicada ao tema, é possível encontrar trabalhos de investigação que relacionam estratégias de aprendizagem ao conceito de autoeficácia. Esta relação é estabelecida partindo do princípio que esta consiste na “convicção que é possível ser-se bem-sucedido na execução de um comportamento necessário à produção de um determinado resultado” (Bandura, 1977 *apud* Bessa & Fontaine 2002:109), revelando-se essencial no momento de fazer uso de habilidades e competências e considerando-se que “having the skill and knowledge to achieve success in something (...) is no guarantee that one will have a high sense of self-efficacy for it” (Graham, 2007:82).

A autoeficácia guia o indivíduo na sua vontade, esforço e escolhas no momento de desempenhar uma dada tarefa como a de aprender algo, pelo que nos estudos desenvolvidos se tenta determinar o impacto das estratégias de aprendizagem na autoeficácia do aprendente. Neste âmbito, Graham (2007) desenvolveu um trabalho de investigação junto de aprendentes de língua francesa, no qual procurou aferir se o ensino de estratégias exercia uma influência positiva no desenvolvimento da autoeficácia por parte dos envolvidos. Direcionada para o desenvolvimento de estratégias que facilitem a compreensão oral, a autora concluiu que estas beneficiam, em muito, a autoeficácia dos alunos no desenvolvimento desta competência, acrescentando um elevado grau de perseverança que lhes permite superar as dificuldades com que se confrontam.

Sob o chapéu conceptual de autonomia, Vieira (1998) desenvolveu um extenso trabalho dedicado à promoção da autonomia do aprendente na situação de aprendizagem de uma língua estrangeira. No contexto de aprendizagem de inglês, a autora desenvolveu um programa de intervenção em duas frentes: 1) “Programa de desenvolvimento de competências para a autonomia” (aplicado junto dos alunos) e 2) “Programa de formação da professora”.

Na realização do “Programa de desenvolvimento de competências para a autonomia”, foi explicitado e promovido o uso de estratégias de aprendizagem, o que resultou no reforço do papel do aluno, o qual passou a não depender excessivamente do professor quando confrontado com a necessidade de resolver problemas (Vieira, 1998). A autora constatou, igualmente, que se deu um aumento das estratégias usadas ao longo da aprendizagem por parte dos alunos, demonstrando que o programa proposto contribuiu para que estes desenvolvessem

consciência do seu uso efetivo como forma de promoção de um comportamento autónomo durante a aprendizagem e a resolução de tarefas comunicativas distintas. Neste estudo, a inclusão de variáveis como a consciência metalinguística e a competência estratégica permitiu relacionar o conceito de autonomia com a dimensão linguística da aprendizagem.

É ainda importante referir que a aplicação deste programa também só se torna possível pela existência de um outro, o já referido “Programa de formação da professora”, onde se destacou a abertura da mesma a uma abordagem ao ensino que visa a promoção da autonomia. Esta atitude levou a que a professora alterasse a sua conceção teórica sobre pedagogia e teve, igualmente, impacto ao nível do seu desempenho profissional, contrariando rotinas e abrindo espaço à reflexão sobre as suas práticas pedagógicas e didáticas. Neste aspeto, encontramos paralelo entre o estudo de Vieira (1998) e o de Lawes e Santos (2007), no qual se constatou que os professores envolvidos num projeto de aplicação de um programa estratégico para o 12º ano de francês se mostraram muito recetivos ao ensino baseado em estratégias de aprendizagem, encarando-o como um desafio que contribuiu, em muito, para o desenvolvimento da sua atividade profissional.

Como pudemos constatar, atualmente o conceito de “estratégia de aprendizagem” (ou “estratégia do aprendente”) encontra-se intimamente ligado a outros constructos como a motivação, a autonomia, a autorregulação ou a autoeficácia. No entanto, não podemos ignorar que existem outros aspetos que norteiam os estudos realizados neste campo. Ao longo das últimas décadas, a investigação tem sido alargada a outros fatores inerentes ao processo de aprendizagem, verificando-se uma grande preocupação em determinar em que medida as diferenças individuais de alunos e aprendentes influenciam, ou não, a adoção de estratégias. Por diferenças individuais entendem-se fatores como a idade, o género, a nacionalidade ou proveniência dos alunos e até mesmo os diferentes estilos de aprendizagem e a aptidão para aprender línguas, em suma, tudo o que constitui o perfil de cada um dos aprendentes.

São disto exemplo os estudos dedicados à diferença de género e o seu impacto no desenvolvimento de estratégias, dos quais se conclui que, regra geral, aprendentes do sexo feminino

4. Outras variáveis

tendem a empregar um leque mais variado de estratégias (Ehrman & Oxford, 1988; Oxford & Nyikos, 1989). Mais recentemente, num estudo realizado por Liyanage e Bartlett (2012), concluiu-se que existem diferenças no comportamento estratégico entre géneros e o tipo de estratégias adotadas. No referido estudo, tanto homens como mulheres apontaram o uso de estratégias como a autoavaliação (enquanto estratégia metacognitiva) ou a elaboração (como estratégia cognitiva). Contudo, o uso da estratégia de automonitorização (estratégia metacognitiva) e das estratégias de repetição e tradução (estratégias cognitivas) registou-se de forma mais expressiva junto dos participantes do género masculino.

As conceções de professores e dos próprios alunos sobre estratégias de aprendizagem também têm sido alvo de investigação, que por vezes não se mostra consensual, reforçando a dificuldade em definir o conceito e proceder à sua classificação. Tomemos como exemplo dois estudos realizados em momentos e contextos diferentes: no primeiro, realizado por Drozdziel-Szelest em 1997, verificou-se que, numa amostra de cento e cinquenta e sete alunos polacos que se encontravam a aprender inglês, dois terços destes relataram um uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas, numa proporção de 17% em cada uma das categorias. O mesmo autor verificou que os professores dos participantes conseguiram identificar treze tipos de estratégias adotadas pelos alunos: dez estratégias cognitivas, uma metacognitiva e duas socioafetivas. O estudo, não só revelou que os vários participantes conseguiam identificar estratégias de diferentes categorias, como também revelou que, tanto professores como alunos, não manifestavam diferenças significativas nas suas crenças e conceções sobre as EAL. Já no segundo estudo, mais recente e realizado por Hu e Tian (2012), verificou-se que o uso de estratégias por parte dos alunos refletia as suas crenças sobre a eficácia destas no processo de aprendizagem dos quatro tons da língua chinesa como língua estrangeira. Neste estudo, que incidia sobre onze estratégias de aprendizagem e sete estratégias de ensino, apurou-se que as crenças sobre a eficácia destas mesmas divergiam entre professores e alunos e que as diferenças registadas no nível de proficiência exerciam influência sobre essas mesmas crenças.

A relação entre o nível de proficiência e o desenvolvimento de estratégias foi também analisado por Griffiths (2003), a qual conduziu um estudo onde se procurou medir a influência

destes fatores sobre a frequência de uso de estratégias de aprendizagem por parte de alunos de diversas nacionalidades. A autora conduziu o estudo numa escola privada neozelandesa e apurou que existe uma relação direta entre o uso de estratégias e o nível de aprendizagem, para além de ter constatado que o fator nacionalidade ou proveniência dos alunos exercia igualmente bastante peso na frequência de uso dessas mesmas estratégias.

A investigação mais recente tem-se igualmente debruçado sobre a relação entre o desenvolvimento de estratégias e o sucesso de aprendizagem de alunos ou aprendentes. Este é um campo de investigação controverso na opinião de Macaro (2010), o qual salienta que um dos riscos da investigação dedicada a estratégias é o facto de esta apresentar o resultado final de uma dada intervenção e/ou abordagem e que isto não será suficiente para determinar o sucesso dos aprendentes. Uma abordagem ao sucesso implicaria, antes de mais, a realização de um estudo longitudinal, onde fosse descrito o percurso dos alunos enquanto aprendentes, algo que, obviamente, requer bastante tempo e do qual não é fácil dispor, exigindo-se um acompanhamento aturado dos vários elementos envolvidos numa investigação desta natureza. Esta ressalva não limitou a investigação, sendo que, recentemente, Wong e Nunan (2011) realizaram um estudo comparativo entre alunos com diferentes graus de sucesso e a forma como o seu estilo de aprendizagem determina o uso de estratégias. Neste estudo, realizado numa universidade em Hong Kong, foi revelado que os diferentes estilos de aprendizagem determinavam não só os padrões de uso da língua-alvo, como também as estratégias de aprendizagem desenvolvidas. Os autores concluíram que “*styles and strategies are complex and multifaceted*” (Wong & Nunan, 2011:153), sendo que nenhum estilo de aprendizagem deverá ser considerado “superior” ou “melhor” e que uma prática pedagógica correta deverá ser neutra a estilos de aprendizagem, mas também deverá ser capaz de encorajar os alunos a explorar e a desenvolver o seu próprio estilo de aprendizagem e adotar as estratégias que melhor se adequem aos seus objetivos de aprendizagem.

Outro aspeto considerado na investigação é o sucesso e a receitividade na implementação de programas de ensino de estratégias. Nesta área, Blanco, Pino e Rodriguez (2010) levaram a cabo um trabalho de investigação-ação colaborativa junto de

três grupos de iniciação à língua espanhola. As investigadoras tinham como objetivo analisar o impacto de um programa de sensibilização para estratégias assente em três áreas: a consciência estratégica, estratégias de uso e aprendizagem de espanhol com língua segunda e a transferência dessas mesmas estratégias para outras áreas da aprendizagem. Os resultados revelaram mudanças significativas na consciência estratégica dos participantes, bem como o uso alargado de estratégias e a sua transferência para outras áreas. No estudo, tanto alunos como professores revelaram encontrar-se abertos à implementação deste programa e apontaram também os potenciais benefícios do desenvolvimento de uma consciência estratégica, abrindo portas para o desenvolvimento de programas semelhantes.

5. Conclusão

Concordando com Kumaravadivelu, a disseminação de trabalhos empíricos neste campo de investigação terá como principal objetivo

to make the intuitive knowledge possessed by good language learners more explicit and systematic so that such knowledge can be used for strategy training to improve the language learning abilities of other learners (Kumaravadivelu, 2006:37).

O ensino explícito de EAL contribuirá, igualmente, para o desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma, o que, por sua vez, implicará que os professores de língua ajam como guias num percurso que tem a finalidade de elevar a consciência dos alunos em relação ao seu papel e responsabilidade no processo de aprendizagem e levá-los a conhecerem-se profundamente enquanto aprendentes. É sublinhado, um pouco por toda a literatura, a importância de formar professores estratégicos, isto é, profissionais capazes de aliar ao seu conhecimento científico e à sua prática pedagógica o ensino de EAL, reconhecendo a sua validade como ferramentas de aprendizagem, que a tornarão mais duradoura e as quais poderão tornar os seus alunos mais autónomos.

Bibliografia

- BESSA, N., & FONTAINE, A. (2002). *Cooperar para Aprender – Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- BLANCO, M., PINO, M., & RODRIGUEZ, B. (2010). Implementing a strategy awareness raising programme: strategy changes and feedback. *Language Learning Journal*, 38 (1), 51–65.
- CHAMOT, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In Michael Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Londres: Longman.
- COHEN, A. D. (2010). Focus on the Language Learner: styles, strategies and motivation. In N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (cap. 10, pp. 161-178). Londres: Hodder Education.
- COHEN, A. D. (2012). Strategies: the Interface of styles, strategies, and motivation on tasks. In S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (eds.), *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice* (cap. 10, pp. 136-150). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- COHEN, A. D., WEAVER, S. J., & LI, T. Y. (1996). *The Impact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language*. Relatório de investigação, Center for Advanced Research on Language Acquisition, Universidade do Minnesota, Minneapolis, EUA. Obtido em 18 de junho de 2012 em <http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/SBlmpact.pdf>.
- CSIZÉR, K., & DÖRNYEI, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55 (4), 613-659.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z., & OTTÓ, I. (1998). Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. Londres: Thames Valley University, 4, 43-69.
- DROZDZIAL-SZELEST, K. (1997). *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*. Poznan: Motivex.
- EHRMAN, M.E., & OXFORD, R. L. (1988). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 72 (3), 253–265.

- GAO, X. (2007). Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. (2006). *Applied Linguistics*, 28, 615–620.
- GRAHAM, S. (2007). Learner strategies and self-efficacy: making the connection. *Language Learning Journal*, 35 (2), 81–93.
- GRIFFITHS, Carol (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367–383.
- GROSSO, Maria José dos Reis (1999). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- GU, Y. (2012). Learning strategies: prototypical core and dimension of variation. *SiSAL Journal*, 3 (4), 330–356.
- HU, B., & TIAN, L. (2012). Do teachers and students share similar beliefs about teaching and learning strategies?. *System*, 40, 237–254.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding Language Teaching – From Method to Postmethod*. Nova Jérĩa: Lawrence Erlbaum Associates.
- LAWES, S., & SANTOS, D. (2007). Teaching learning strategies: what do teachers learn?. *Language Learning Journal*, 35 (2), 221–237.
- LIYANAGE, I., & BARTLETT, B. J. (2012). Gender and language learning strategies: looking beyond the categories. *The Language Learning Journal*, 40 (2), 237–253.
- MACARO, E. (2010). The relationship between strategic behavior and language learning success. In Ernesto Macaro (ed.), *Continuum Companion to Second Language Acquisition* (pp. 268–298). Londres: Continuum International Publishing Group.
- MCDONOUGH, S. H. (1999). Learner strategies. *Language Teaching*, 32, 1–18.
- MIRANDA, Guilhermina L. (2002). Ensinar a aprender. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1 (I), 97–114.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, L., & RUSSO, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), 21–45.
- O'MALLEY, J. M., & CHAMOT, A. U. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: a bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21 (2), 227–249.

- O'MALLEY, J. M., & CHAMOT, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L., & NYIKOS, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- PAULINO, P., & SILVA, A. L. (2011). Knowing how to learn and how to teach motivation: contributions from self-regulation of motivation to more effective learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 656-662.
- ROSE, H. (2012). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33 (1), 92-98.
- RUBIN, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 19 (1), 41-51.
- SILVA, A. L. (1994). *Estratégias de Aprendizagem* (policopiado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- SILVA, A. L., SIMÃO, A. M. V., & SÁ, I. (2004). A Auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, 10 (19), 58-74.
- SIMÃO, A. M. V. (2002). *Aprendizagem Estratégica: Uma Aposta na Auto-Regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- TSENG, W.T., DÖRNYEI, Z., & SCHMITT, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27 (1), 78-102.
- VIEIRA, F. (1998). *Autonomia de Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- WENDEN, A. (1998). *Learner Training in Foreign/Second Language Learning: A curricular Perspective for the 21st Century*. Relatório, University of New York, Nova Iorque, EUA.
- WONG, L. L. C., & NUNAN, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39 (1), 144-163.



UBI
Covilhã
Portugal