



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

Aprendizagem Estratégica de Vocabulário em Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira

Ana Rita de Sousa Aguiar Carrilho

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Letras
(3º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã, fevereiro de 2015

*À minha mãe, Laurinda, e ao meu pai, António,
que sempre me apoiaram e encorajaram.*

*Uma língua não é de ninguém, mas nós
não somos ninguém sem uma língua
que fazemos nossa.*

Eduardo Lourenço

Agradecimentos

O presente trabalho foi concretizado com o apoio de muitas pessoas que me encorajaram ao longo da sua realização e às quais dirijo algumas palavras de profundo agradecimento.

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Paulo Osório, meu orientador, pela sua dedicação, pela imensa disponibilidade e pelos vários conselhos oportunos que me deu.

À Universidade da Beira Interior, mais concretamente a todos os que nesta instituição acompanharam e apoiaram o meu trabalho ao longo dos anos, que resultou na atribuição de uma bolsa que possibilitou a realização do trabalho de investigação aqui apresentado.

À Politechnika Białostocka, na pessoa de Małgorzata Malinowska, que me dirigiu o amável convite para lecionar um Curso Intensivo de Português Língua Estrangeira naquela instituição, no verão de 2012, possibilitando a realização deste trabalho.

Aos meus alunos que, ao longo dos anos, me inspiraram e um especial agradecimento aos que participaram neste estudo, pela sua amabilidade.

A João Pedro Silva, amigo de longa data, pelos esclarecimentos necessários durante a realização da análise estatística aqui patente.

A Ângela Prestes, colega e amiga, pela ajuda e pelos bons momentos passados em conversa.

Dirijo, também, algumas palavras de agradecimento àqueles que, sendo parte da minha vida, estiveram e estão sempre presentes.

Aos meus amigos, de todas as horas, mesmo os que se encontram mais distantes, agradeço todo o apoio que demonstraram.

Ao Rui, mais do que pelo apoio técnico, pela sua infindável paciência e carinho.

Ao meu pai, António, pelo apoio e pelo constante encorajamento.

Ao meu irmão, Ricardo, que, muitas vezes, me dedicou o seu tempo e que me ajudou a colocar este trabalho “em perspetiva”.

Resumo

No contexto de ensino de língua com centragem no aprendente e voltado para as necessidades deste último, o presente trabalho de investigação pretende contribuir para um melhor entendimento sobre o processo de aprendizagem estratégica de vocabulário de língua portuguesa em dois contextos distintos: aprendizagem da língua como língua estrangeira (LE) e como língua segunda (L2).

Partindo do constructo de *estratégia de aprendizagem*, muito presente na literatura anglo-saxónica no campo da investigação dedicada à Aquisição de Língua Segunda (ALS), na presente dissertação reflete-se sobre o ensino explícito de estratégias de aprendizagem, visando otimizar a aprendizagem da língua e na expectativa de contribuir para que os alunos se tornem mais autónomos, responsáveis e bem-sucedidos na aprendizagem de vocabulário. Na persecução do ensino explícito de estratégias de aprendizagem, mais concretamente, de aprendizagem de vocabulário, pretende-se que estratégias de ensino e de aprendizagem se conjuguem no espaço da sala de aula, proporcionando condições para que os alunos desenvolvam, por si próprios, um comportamento estratégico de aprendizagem. Acreditando que as estratégias de aprendizagem otimizam a aprendizagem da língua e, até mesmo, a comunicação, pretende-se que os alunos as reconheçam como poderosos mecanismos de autorregulação, capazes de facilitar a compreensão, o armazenamento e a recuperação de toda a informação alvo de aprendizagem e, neste caso concreto, de vocabulário.

Na investigação aqui exposta, apresenta-se o resultado de um estudo de caso, realizado nos contextos de aprendizagem de Português Língua Estrangeira (LE) e Língua Segunda (L2), em nível de iniciação, no qual se pretende aferir se o ensino explícito de estratégias é bem recebido pelos alunos e em que medida estes se encontram abertos a levar a cabo uma aprendizagem estratégica de vocabulário.

Tratando-se de um estudo comparativo, refletem-se as diferenças e os pontos de contacto no desenvolvimento de uma aprendizagem estratégica de vocabulário nos dois contextos alvo de investigação.

Palavras-chave

Aprendizagem de língua, aprendizagem estratégica, estratégias de aprendizagem de vocabulário.

Abstrac

Within the framework of the language teaching focused on the learner, and having into consideration his or her difficulties, this research work aims to contribute to a better understanding of the Portuguese Language strategic learning of vocabulary in two different contexts: language learning as a Foreign Language (FL) and as a Second Language (SL). Having the construct of the learning strategy - widely present in the Anglo-Saxon literature dealing with the Acquisition of a Second Language (ASL) - as the starting point, this research work reflects upon the explicit teaching of learning strategies, with the objective to maximize the learning of the language while, at the same time, expecting to contribute to an autonomous, responsible and successful outcome of the students' performance regarding the vocabulary learning process.

The explicit teaching of learning strategies, to be more precise, of vocabulary learning, is pursued within the classroom physical space, in order to supply the students with the necessary conditions for their individual development regarding their adequate behaviour towards a strategic learning. Believing that the learning strategies optimize both the language learning and communication, it is desirable that the students recognize them as powerful mechanisms of self-regulation, capable of facilitating the understanding, the storage and retrieval of all the target learning information and, in this particular case, of vocabulary.

In this research work, the outcome of a case study carried out within the context of Portuguese as a Foreign Language (FL) and as a Second Language (SL) learning at a beginner's level, we attempted to evaluate whether the explicit teaching strategy is positively received by the students, and up to what extent they are open to proceed with a strategic learning of vocabulary. Since this is a comparative study, the differences and the contact points in the developing process of strategic vocabulary learning are reflected on the two target research contexts.

Keywords

Language learning, strategic learning, vocabulary learning strategies.

Índice

Resumo	v
Abstrac.....	vi
Índice	vii
Lista de Figuras.....	ix
Lista de Tabelas.....	x
Lista de Gráficos	xii
Introdução.....	1
Capítulo 1	14
Estado da arte	14
1.1 Estratégias de aprendizagem	14
1.2 Autorregulação da aprendizagem.....	17
1.3 Autoeficácia e autonomia	20
1.4 Aprendizagem estratégica de vocabulário	23
Capítulo 2	26
O universo do ensino e aprendizagem de línguas	26
2.1 A língua	27
2.1.1 Língua segunda e língua estrangeira	29
2.1.2 Interlíngua.....	31
2.2 Aprendizagem e/ou aquisição	33
2.3 O professor de língua e o seu contributo para a aprendizagem	43
2.4 Do aluno ao aprendente. Do aprendente ao “bom aprendente de língua”	52
2.5 Competência comunicativa	61
Capítulo 3.....	67
Estratégias de aprendizagem	67
3.1 Características das estratégias de aprendizagem.....	73
3.2 Taxonomias e classificação de estratégias de aprendizagem	76
3.3 Ensino de estratégias de aprendizagem e as suas implicações	82
3.4 Aprendizagem estratégica de vocabulário	91
3.5 Análise de um inventário de estratégias - a proposta de Rebecca Oxford (1990).....	97
Capítulo 4.....	107
Estratégias de aprendizagem de vocabulário em PLE/PL2 - um estudo de caso	107
4.1 Contexto da investigação	108
4.1.1 Contexto do curso ministrado na Politechnika Białostocka	109
4.1.2 Contexto do curso ministrado na Universidade da Beira Interior	110
4.2 Ação estratégica para aprendizagem de vocabulário durante os cursos.....	113
4.3 Metodologia de investigação.....	125
4.4 Recolha e tratamento de dados.....	129
4.5 Caracterização sociodemográfica dos participantes	133
4.6 Descrição e caracterização motivacional dos grupos inquiridos.....	135

4.6.1 Descrição e caracterização motivacional do grupo PLE - 60 h: Curso intensivo na Politechnika Białostocka, Polónia	137
4.6.2 Descrição e caracterização motivacional do grupo PL2 - 100h: Curso intensivo na Universidade da Beira Interior	140
4.7 Apresentação e análise de resultados da primeira parte do questionário (questões a - d)	144
4.8 Apresentação e análise de resultados da segunda parte do questionário (questões e - f)	158
Conclusão	170
Bibliografia.....	180
Webgrafia	198
Anexos	200
Anexo 1 - Inventário de estratégias - proposta de Oxford (1990).....	201
Anexo 2 - Tabela de caracterização/observação dos grupos	204
Anexo 3 - Questionário Sociolinguístico	205
Anexo 4 - Corpus recolhido - ocorrências por grupo	210
Anexo 5 - Mapa conceptual - Comércio.....	214
Anexo 6 - Caderno de exercícios.....	216

Lista de Figuras

Figura 1 - Proposta para abordagem estratégica à aprendizagem _____	11
Figura 2 - Modelo de competência comunicativa - proposta de Canale (1983) _____	63
Figura 3 - Classificação de estratégias - proposta de Rubin (1981) _____	77
Figura 4 - Classificação de estratégias - proposta de O'Malley e Chamot (1990) _____	78
Figura 5 - Classificação de estratégias - proposta de Cohen e Weaver (2006 apud Cohen, 2012) _____	81
Figura 6 - Categorias de estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990) _____	99
Figura 7 - Estratégias de memória (Oxford, 1990) _____	99
Figura 8 - Estratégias cognitivas (Oxford, 1990) _____	100
Figura 9 - Estratégias de compensação (Oxford, 1990) _____	101
Figura 10 - Estratégias metacognitivas (Oxford, 1990) _____	102
Figura 11 - Estratégias afetivas (Oxford, 1990) _____	104
Figura 12 - Estratégias sociais (Oxford, 1990) _____	105
Figura 13 - Exercício de comutação em fórmulas _____	119
Figura 14 - Categorização das estratégias apontadas pelos participantes _____	167

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Estratégias de memória	121
Tabela 2 - Estratégias cognitivas	122
Tabela 3 - Estratégias de compensação	124
Tabela 4 - Caracterização da amostra em termos de género (n = 30)	133
Tabela 5 - Caracterização da amostra em termos de contexto de aprendizagem (n = 30)	134
Tabela 6 - Caracterização da PLE - 60h em termos de género (n = 14)	134
Tabela 7 - Caracterização de PL2 - 100h em termos de género (n = 16)	134
Tabela 8 - Estatística descritiva para a variável sociodemográfica (Idade)	135
Tabela 9 - Caracterização da amostra em termos de nacionalidade (n = 30)	135
Tabela 10 - Caracterização do grupo PLE - 60 horas por razões para aprender português (n=14)	138
Tabela 11 - Caracterização do grupo PLE - 60 horas por razões para escolher Portugal (n=14)	139
Tabela 12 - Caracterização de PL2 - 100h por nacionalidades (n = 16)	140
Tabela 13 - Caracterização motivacional do grupo PL2 - 100h (n=16)	142
Tabela 14 - Caracterização motivacional do grupo PL2 - 100h (n=16)	143
Tabela 15 - Estatística descritiva para a palavras listas pelos grupos (n = 181)	147
Tabela 16 - Estatística descritiva para substantivos listados (n = 151)	149
Tabela 17 - Estatística descritiva para verbos listados (n = 22)	149
Tabela 18 - Estatística descritiva para adjetivos listados (n = 8)	149
Tabela 19 - Vocabulário com mais ocorrências	150
Tabela 20 - Estatística descritiva para a palavras de uso frequente listadas pelos grupos (n=74)	151
Tabela 21 - Estatística descritiva para palavras aprendidas na “sala de aula” (n = 141)	152
Tabela 22 - Estatística descritiva para a palavras aprendidas em “contacto com a língua” (n=80)	152
Tabela 23 - Estatística descritiva para a palavras aprendidas em “ambos” os contextos (n=30)	152
Tabela 24 - Estatística descritiva para palavras aprendidas na categoria “memória”	154
Tabela 25 - Estatística descritiva para palavras aprendidas em “apontamentos”	154
Tabela 26 - Estatística descritiva para palavras atribuídas a “perguntar”	155
Tabela 27 - Estatística descritiva para palavras aprendidas em “semelhança com LM”	155
Tabela 28 - Uso de estratégias distribuído por género	157
Tabela 29 - Contributo do ensino de estratégias (n=30)	158
Tabela 30 - Estatística descritiva de contributo do ensino de estratégias (n = 30)	158
Tabela 31 - Contagem estatística de contributo do ensino de estratégias (n = 30)	159

Tabela 32 - Resultados do teste t de amostras independentes, para a situação de aprendizagem e o contributo do ensino de estratégias _____	159
Tabela 33 - Frequência de uso de estratégias de aprendizagem (n=30)_____	161
Tabela 34 - Frequência de uso de estratégias de memória _____	161
Tabela 35 - Teste one-way ANOVA para estratégias de memória. _____	161
Tabela 36 - Frequência de uso de estratégias cognitivas_____	162
Tabela 37 - Teste one-way ANOVA para estratégias cognitivas_____	163
Tabela 38 - Frequência de uso de estratégias de compensação _____	164
Tabela 39 - Teste one-way ANOVA para estratégias de compensação _____	164
Tabela 40 - Estatística de outras estratégias apresentadas pelos grupos _____	166

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Caracterização da amostra em termos etários (n = 30) _____	134
Gráfico 2 - Grupo PLE - 60 horas - Caracterização da língua portuguesa (n = 14) _____	140
Gráfico 3 - Caracterização de grupo PL2 -100h por conhecimento de outras línguas (n = 16) _____	141
Gráfico 4 - Grupo PL2 - 100 horas - Caracterização da língua portuguesa (n = 16) _____	144
Gráfico 5 - Percentagem de palavras listadas por cada grupo _____	146
Gráfico 6 - Total de palavras listadas pelos participantes _____	147
Gráfico 7 - Riqueza e variedade vocabulares - Grupo PLE - 60 horas _____	148
Gráfico 8 - Riqueza e variedade vocabulares - Grupo PL2 - 100 horas _____	148
Gráfico 9 - Palavras de uso frequente registadas nos grupos em estudo _____	150
Gráfico 10 - Relação entre vocabulário listado e vocabulário de uso frequente _____	151
Gráfico 11- Palavras aprendidas em “sala de aula”, “contacto com a língua” e “ambos” _____	153
Gráfico 12 - Estratégias adotadas pelo grupo PLE -60 h _____	155
Gráfico 13 - Estratégias adotadas pelo grupo PL2 - 100h _____	156
Gráfico 14 - Contributo das estratégias - Grupos PLE-60h (n = 14) e PL2-100h (n = 16) _____	160
Gráfico 15 - Ocorrências de estratégias de memória por item _____	162
Gráfico 16 - Ocorrências de estratégias cognitivas por item _____	163
Gráfico 17 - Ocorrências de estratégias de compensação por item _____	165
Gráfico 18 - Percentagem de outras estratégias apresentadas pelos grupos _____	165
Gráfico 19 - Percentagem de estratégias apontadas pelos participantes _____	166
Gráfico 20 - Distribuição das estratégias pelos grupos _____	168
Gráfico 21 - Estratégias indicadas no grupo PLE - 60h _____	168
Gráfico 22 - Estratégias indicadas no grupo PL2 - 100h _____	169

Introdução

A abordagem construtivista à forma como se dá a aquisição do conhecimento enfatiza o papel do aprendente na construção do seu próprio conhecimento. Distinguem-se aqui os bons aprendentes de outros mais fracos, atendendo ao *como* e o *quanto* são capazes de usar, recuperar e transformar a informação que vão adquirindo ao longo da aprendizagem. É neste contexto que o ensino de estratégias de aprendizagem floresce como metodologia, hoje em dia visto como um contributo para o desenvolvimento de competências que conduzam ao sucesso académico e facilitem a aprendizagem ao longo da vida (Brown, 2000), para além de se poder considerar a metodologia que melhor responde ao desafio de ensinar a aprender (Miranda, 2002).

Não são raras as publicações onde são apresentadas várias “técnicas” de estudo aplicadas aos vários níveis de ensino e às mais diversas áreas, publicações onde são sugeridas “táticas” que contribuem para a aquisição, armazenamento e recuperação de informação, onde são dadas “dicas” sobre o como planear e organizar a realização de tarefas ou exames ou de como baixar o nível de ansiedade no momento de realizar provas de avaliação. Como veremos, verifica-se por toda a literatura uma grande ambiguidade no emprego dos termos “técnicas”, “táticas” “dicas” e, em muitos casos, são resumidas ao conceito de estratégias levadas a cabo pelos alunos, a fim controlarem a sua aprendizagem e desempenho escolar. É, no entanto, importante estabelecer a diferença entre os conceitos *técnicas de estudo* e *estratégias de aprendizagem*. As primeiras dizem respeito a ações mais ou menos mecânicas que ao serem aplicadas podem não visar diretamente a aprendizagem, enquanto as segundas são empregues de forma intencional e têm como objetivo facilitar a aprendizagem efetiva (Simão, 2001).

No que concerne à aprendizagem das línguas, não só é necessário que o aluno ou o aprendente expandam o seu conhecimento da língua que se encontram a aprender, como também é vital que façam uso do seu conhecimento do mundo, dos valores pelos quais se regem as relações sociais e que façam uso de todas as “técnicas” que mais contribuem para um desempenho linguístico e comunicativo adequados. A aprendizagem de uma língua é um processo moroso e o seu uso proficiente exige do aprendente grande dedicação. A aprendizagem em contexto formal muitas vezes prova ser insuficiente no cumprimento das necessidades e expectativas dos aprendentes, os quais, na maioria das vezes, adotam para si o papel de *tabula rasa*, aguardando que o professor assuma o leme da sua aprendizagem, dos conteúdos a aprender e que avalie o seu desempenho. É neste contexto que as estratégias de aprendizagem assumem um papel de destaque, pois estas potenciam que a aprendizagem se dê para lá das paredes da sala de aula, uma vez que os estudantes “(...) need to be able to learn outside the classroom, whenever and wherever the opportunity presents it self” (Rubin, 1990:280).

Na realidade, todos os professores de língua se interrogam sobre as razões que levam alguns dos seus alunos a alcançarem mais sucesso do que outros na aprendizagem e desempenho numa língua estrangeira ou segunda, questionando se as metodologias e/ou abordagens exploradas na sala de aula serão as mais adequadas e o quanto estas influenciam o sucesso ou o fracasso dos seus alunos na aprendizagem. Devem aqui considerar-se inúmeras variáveis que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem e que ultrapassam o domínio da metodologia usada, atestando que o que funciona numa determinada situação ou contexto pode não funcionar numa outra. O professor, conhecedor das várias metodologias e abordagens ao ensino de línguas, deverá fazer uso do seu conhecimento e da sua experiência, atender às características e motivações dos seus alunos e às condições que envolvem o ambiente da sala de aula e tomar a decisão final quanto à metodologia a adotar.

Neste ponto, deparamo-nos com um problema terminológico no que diz respeito à distinção entre *método* e *abordagem*. O primeiro relaciona-se sobretudo com a definição dos papéis do professor e do aluno no contexto de aprendizagem e, ainda que sejam estipulados objetivos linguísticos ou comunicacionais, não é sobre este que a tónica recai (Brown, 2000). Contribuindo ainda para a explicitação do termo *método*, considera-se que este tem um significado mais restrito ao não assentar em pressupostos teóricos, mas sim nas normas de aplicação destes mesmos pressupostos, podendo estar contido numa *abordagem*. Como refere Penteadó (1979:175), “o método deverá servir e favorecer o processo de aprendizagem”, incluindo regras de seleção, organização e exposição de conteúdos ou elementos linguísticos e consiste na conjugação de princípios e técnicas que são facilmente identificadas e aplicadas a qualquer contexto de aprendizagem formal. A aceção de método reúne “tanto *el camino sistemático y ordenado de hacer algo como el conjunto de técnicas o ejercicios que definen ese camino o manera de atuar*” (Sánchez Pérez, 2004:665).

Por outro lado, *abordagem* trata-se de um termo mais abrangente uma vez que parte de pressupostos teóricos sobre a aprendizagem e se apoia em “theoretical positions and beliefs about the nature of language, the nature of teaching” (Brown, 2000:171). Consideremos aqui, a título ilustrativo, o pressuposto de que a língua é uma atividade cognitiva e, conseqüentemente, a aprendizagem se dá quando as regras que geram essa atividade são devidamente apreendidas. Esta convicção criará uma determinada abordagem ao ensino de língua em oposição a qualquer outra que se apoie no facto da língua se tratar de respostas automáticas a situações ou estímulos, conduzindo a que a aprendizagem da língua seja vista como a automatização dessas mesmas respostas.

De resto, pode verificar-se que ao longo da história da didática, particularmente do ensino de línguas, os termos *método* e *abordagem* têm sido empregues com alguma imprecisão, levando a que haja muita literatura que procure explicitá-los e categorizá-los (Germain, 1993). Para Larsen-Freeman (1986), o conhecimento dos métodos e abordagens conduz a uma reflexão consciente dos vários pensamentos e motivações que estão por trás das ações levadas a cabo por professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. No presente trabalho, considera-se igualmente que o conhecimento crítico dos

princípios que regem os vários métodos e abordagens por parte dos professores pode levá-los a desenvolver condições que contribuam para a obtenção de bons resultados.

O panorama metodológico do ensino das línguas ao longo do último século contou com o contributo das mais diversas áreas como a sociolinguística ou a psicolinguística, estabelecendo entre si relações de aproximação e até de completo afastamento.

O final da década de 70 do século XX foi marcado por uma verdadeira revolução no ensino das línguas no que diz respeito à metodologia, mas sobretudo no que diz respeito às crenças sobre a forma como a aquisição e a aprendizagem de uma língua se dão. Esta alteração foi largamente influenciada pela psicologia educacional de matriz cognitivista e construtivista¹. Na Europa, caminhou-se em direção ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz com base na autorregulação da aprendizagem que lhe permita planejar, monitorizar e avaliar todos os passos dados ao longo da aprendizagem, enquanto que nos Estados Unidos da América o ensino de línguas passou a encontrar base no conceito de estratégias de aprendizagem, assente na observação do comportamento do “bom aprendiz de língua²” (Wenden, 1998). Estas duas abordagens ao ensino das línguas partilham o objetivo de dotar qualquer aprendiz de língua de ferramentas que lhe permitam desempenhar um papel mais ativo na sua aprendizagem, despertando nele a consciência dos vários procedimentos que este processo requer e uma profunda consciência de como *aprender a aprender*.

Para melhor compreensão de como estas duas abordagens se encontram intimamente relacionadas, realizamos, de seguida, uma resenha histórica dos métodos e abordagens que ditaram as tendências no ensino de línguas no último século. Muitos dos métodos e abordagens que apresentamos são familiares a qualquer professor de língua, pelo que faremos uma síntese cronológica dos métodos que mais influenciaram e, em alguns casos, ainda influenciam o ensino de línguas, com especial destaque para a *abordagem comunicativa*.

No *método clássico*, também designado de *método da tradução e gramática*, é dada primazia à leitura, competência que é desenvolvida a par da escrita. Neste método, a comunicação oral na língua-alvo não é objetivo de ensino, havendo uma grande preocupação com o conhecimento das regras gramaticais desta última. Opta-se pela memorização de vocabulário, de conjugações verbais e de outros elementos gramaticais que permitam a realização de traduções, as quais são consideradas metas para o aluno e principal elemento a considerar na avaliação. Trata-se de um método onde os alunos adotam uma postura passiva e raramente ocorre interação aluno - aluno (Brown, 2000).

Seguiu-se-lhe o *método direto* no qual, ao contrário do anterior, a gramática nunca é apresentada de forma explícita, pois considera-se que deve ser intuída pelos alunos. A tónica recai sobre a prática oral e o uso exclusivo da língua-alvo no espaço da sala de aula é a

¹ Brown (2000:11) explica que estas duas vertentes não se encontram conceptualmente afastadas, afirmando que ambas perspetivam que “(...) all human being construct their own version of reality, and therefore multiple contrasting ways of knowing and describing are equally legitimate”.

² O conceito de “bom aprendiz de língua” surge na sequência de estudos levados a cabo na década de 70 por Stern (1975) e Rubin (1975), que desenvolvemos mais adiante, no Capítulo 2.

principal característica deste método, no qual os alunos devem compreender o significado através da apresentação de situações baseadas na vida real, assim como a partir de imagens e objetos. No que diz respeito à interação em sala de aula, as várias iniciativas de conversação partem tanto do professor como dos alunos, verificando-se interação aluno - aluno (Larsen-Freeman, 1986).

Mais tarde, surgiu o chamado *método audio-oral*, ao qual são apontadas muitas semelhanças com o *método direto*, sobretudo no que diz respeito à interação aluno - aluno, que é constante. Esta mesma interação é dirigida e orientada pelo professor, considerado responsável por proporcionar aos alunos um modelo de discurso. Este método foi especialmente difundido no Estados Unidos da América a partir da década de 50 do século passado, fruto de um método de ensino e aprendizagem de línguas criado no seio do exército norte-americano (Brown, 2000). Enquanto no território europeu imperava o *método direto*, o *método audio-oral* norte-americano encontrou base nos princípios da linguística descritiva e da psicologia behaviorista, onde a competência oral merece mais destaque, havendo uma grande preocupação com a pronúncia logo desde o início. O seu principal objetivo é tornar os alunos capazes de usar a língua-alvo de uma forma espontânea, isto é, os alunos devem ser capazes de aprendê-la automaticamente sem parar para pensar. Privilegia-se aqui a componente estrutural da língua, sendo apresentados diálogos que são trabalhados aplicando técnicas como a memorização, a imitação e a repetição. É a partir destes diálogos que são realizados exercícios que visam a apreensão de vocabulário e gramática, contudo não são frequentes explicações explícitas das regras desta última. Os referidos exercícios assemelham-se muito a jogos didáticos e inserem-se numa lógica de repetição ou de jogos de pergunta-resposta (Larsen-Freeman, 1986). O trabalho em laboratórios de línguas e atividades realizadas a pares são as técnicas predominantes na aplicação deste método.

No *método comunidade de aprendizagem*, como o próprio nome indica, a sala de aula é encarada como uma comunidade de aprendizagem onde cada aluno é considerado como uma pessoa única, caracterizado pelos seus sentimentos e intelecto. Acima de tudo, é tida em conta a forma como os vários alunos direcionam a sua vontade de aprender e as suas motivações. O aprendente é visto como um membro de uma comunidade, pelo que este é um método apoiado nas interações linguísticas com outros membros da comunidade (Germain, 1993). O professor desempenha aqui um papel ativo, consciente da necessidade de apoiar os seus alunos, agindo como gestor das inseguranças destes últimos na sala de aula e no momento da aprendizagem. Neste método considera-se fundamental construir um bom relacionamento na sala de aula, de cariz comunitário. O professor adota então uma postura menos autoritária e é responsável por apresentar detalhadamente as várias atividades (exercícios e tarefas) a executar. O professor deve manter em linha de conta as limitações individuais, tanto na execução das atividades, como no momento de as avaliar. A comunicação e expressão de ideias são metas essenciais, alcançadas através da cooperação entre os vários intervenientes, dotando os alunos de segurança e controlo sobre todo o

processo de interação e, conseqüentemente, tornando-os responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Na atualidade, predomina a chamada *abordagem comunicativa* que se distingue dos métodos anteriores pela sua área de ação pedagógica e didática se revelar mais vasta. Esta assenta “nas regras psicológicas, sociais e culturais que acompanham a aprendizagem do sistema linguístico e determinam a participação do falante e do ouvinte” (Grosso, 1991:414). Neste contexto, a língua é encarada como um conjunto de eventos comunicativos e não como um conjunto de meras frases. Encontra base na tradição dos estudos semânticos e sociolinguísticos europeus, onde a análise do discurso merece especial atenção e onde se consideram as circunstâncias em que o texto é produzido e interpretado.

A tónica da *abordagem comunicativa* é o uso apropriado e adequado da linguagem à situação em que ocorre, em qualquer ato da fala e independentemente do papel desempenhado pelos intervenientes. A aprendizagem linguística é vista como um processo de comunicação e procura dotar os alunos de várias competências comunicativas, dando ênfase à comunicação e não às formas linguísticas, orientando os aprendentes a “agir e interagir através da língua” (Casteleiro, 1991:115). As formas linguísticas só têm interesse quando potenciam o desenvolvimento da competência comunicativa e incentiva-se o desenvolvimento de uma competência estratégica, isto é, saber como usar a língua para comunicar.

Tudo isto envolve o domínio, não só das competências gramatical e lexical, mas também de habilidades sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Como afirma Grosso (1999:138), “na abordagem comunicativa, os conteúdos são determinados pelas necessidades de comunicação (centragem no aprendente), quer dizer, são estabelecidos a partir das noções e funções adaptadas às necessidades comunicativas e àquilo que se quer aprender”, razão pela qual se enfatiza a semântica da língua e se rejeitam diálogos artificiais, elaborados com a preocupação de serem apresentados conteúdos gramaticais.

Uma das principais características da *abordagem comunicativa* é o facto de esta não limitar, de forma alguma, o trabalho desenvolvido pelo professor, isto é, não há qualquer intenção de delimitar o modelo por ele utilizado, o tipo de atividades desenvolvidas, os procedimentos e recursos (Melero Abadía, 2004). A adoção desta abordagem por parte do professor dota-o de grande autonomia ao desenvolver a sua atividade docente, contudo é-lhe imputada a responsabilidade de a ajustar à realidade da sua sala de aula e às necessidades dos seus alunos, devendo para isso desenvolver aquilo a que se chama de “inteligência pedagógica” (Simão, 2001:5). Defende-se a aprendizagem centrada no aluno, durante a qual o professor deixa de exercer um papel autoritário e assume o papel de orientador. A aprendizagem torna-se o resultado de um trabalho de parceria entre o professor e os alunos e que só se tornará realidade no momento em que os alunos despertem para a importância de se tornarem intervenientes ativos e conscientes no processo de aprendizagem, no seu planeamento, na sua implementação e na sua avaliação (Nunan, 2003).

O programa nocio-funcional foi uma das primeiras formas de organização de conteúdos numa *abordagem comunicativa* e que deu origem a obras com *Nível Limiar*

(Casteleiro *et al.*, 1988), onde se parte das necessidades comunicativas e se elaboram, não só conteúdos gramaticais fundamentais da língua, mas também funcionais, de acordo com contextos e situações comunicacionais. Este tipo de programa prevê o desenvolvimento de conteúdos nocionais, isto é, de cariz semântico e gramatical, como por exemplo as noções de *tempo* ou *quantidade*, e conteúdos de caráter funcional, ou seja, de cariz pragmático, como pedir e dar informações ou apresentar-se.

Ainda que os programas nocio-funcionais sejam alvo de grande crítica por parte daqueles que os caracterizam como simples listas de conteúdos que podem não dar qualquer contributo para o desenvolvimento da capacidade comunicativa, e por parte daqueles que questionam os critérios que estarão na base da seleção lexical e de conteúdos funcionais, não se pode ignorar a sua relevância como uma das primeiras tentativas de implementação do ensino centrado no aluno/aprendente, nas suas necessidades e na realização comunicativa (Melero Abadía, 2004). Os programas nocio-funcionais contribuíram para que, nos dias de hoje, se continue a desenvolver a prática de atividades que envolvam comunicação real, o que também se tornou a principal característica da *abordagem comunicativa*, incentivando o falante a fazer escolhas entre diferentes estruturas, na procura da que melhor se adequa à situação de comunicação em que se encontra, seja ela de natureza oral ou escrita. Caracterizada pela atenção dada à função da linguagem nas mais diversas situações, esta abordagem generalizou o uso de termos funcionais, tanto na sala de aula, como nos vários materiais didáticos. Podemos indicar, como exemplos, “*Falar de atividades do quotidiano no passado*”; “*Exprimir desejos e fazer planos*”; “*Falar de tempos livres no passado*”, títulos de algumas unidades que compõem um manual³ atualmente no mercado, numa tentativa de demonstrar que as palavras não têm apenas o significado apresentado no dicionário, mas que adquirem um valor específico, de acordo com o contexto, acontecendo o mesmo com os vários elementos gramaticais, modos e tempos verbais, por exemplo.

Na *abordagem comunicativa* a fluência e a espontaneidade na comunicação constituem elementos chave. Por um lado, a fluência sobrepõe-se à correção na comunicação com o objetivo de envolver os alunos num uso ativo e significativo da língua. A fluência não deve ser promovida sem ter em conta um discurso articulado e correto, devendo desencorajar-se qualquer tipo de ambiguidade. Por outro lado, espera-se que os alunos sejam capazes de fazer uso da língua-alvo em situações de comunicação espontâneas, que não tenham sido previamente ensaiadas e nas quais o professor assume o papel de guia ou monitor (Brown, 2000).

Na adoção desta abordagem, opta-se pela diversidade no uso de materiais e a constante procura, seleção e utilização de materiais autênticos, adaptados para fins didáticos e devidamente contextualizados. São disto exemplos os artigos de revistas ou jornais, excertos de programas de televisão ou rádio e, até mesmo, campanhas publicitárias, que passam a assumir o papel de materiais didáticos para que os alunos tenham acesso à língua

³ Exemplos retirados do manual *Aprender Português - Curso Elementar de Língua Portuguesa para Estrangeiros*, da autoria de Carla Oliveira e Luísa Coelho, uma publicação da Texto Editores (2007).

verdadeiramente usada pelos falantes nativos. São também privilegiadas as técnicas de trabalho em grupo, conversação em pequenos grupos, realização de jogos didáticos ou até a dramatização de situações do quotidiano, que envolvam a negociação de significados e a interação. É também seguro afirmar que as novas tecnologias contribuem em muito para o desenvolvimento desta abordagem na sala de aula, sendo possível recorrer a uma grande variedade de materiais, muitos em suporte áudio visual, digital ou disponíveis na internet, que permitem expor os alunos a situações de comunicação reais, de cariz autêntico e funcional.

O ensino baseado em tarefas comunicativas trata-se de um modelo desenhado dentro da abordagem comunicativa, no qual se parte de processos de comunicação reais e se organizam as várias atividades levadas a cabo na sala de aula (Melero Abadía, 2004). A tarefa difere do simples exercício, uma vez que se pretende que seja motivadora e, acima de tudo, significativa, criando uma ligação entre a língua que é aprendida na sala de aula e o seu uso real (Nunan, 2004). Ainda que a definição de tarefa varie na literatura, perspectiva-se que esta deva envolver o uso comunicativo da língua, o que leva muitos investigadores a afirmar que o aluno, durante a sua realização, tende a concentrar-se mais no significado do que na forma. Numa tarefa, o conteúdo e a forma são elementos indissociáveis que levam os aprendentes de uma língua a “comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning” (Nunan, 2004:4).

Numa contribuição para uma definição mais ampla de tarefa, Nunan (2004) distingue *tarefa alvo* e *tarefa pedagógica*. O aprendente de uma língua encontrar-se-á exposto a ambas, definindo *tarefa alvo* como aquela que implica o uso da língua em situações de comunicação quotidianas e reais, enquanto a *tarefa pedagógica* é desenvolvida na sala de aula. A *tarefa pedagógica* pode partir de conteúdos linguísticos, como textos de leitura ou em suporte áudio, ou de conteúdos não linguísticos, como imagens ou esquemas, devendo ainda preencher os objetivos curriculares ou programáticos a que se dedica. Na sua elaboração devem ser tidos em conta os procedimentos que os alunos levam a cabo na sua realização e os conteúdos (linguísticos ou não linguísticos) que constituem o seu ponto de partida (Nunan, 1991).

São assim criadas as condições para um ensino centrado no aprendente, distinguindo a *abordagem comunicativa* das restantes metodologias de ensino ditas tradicionais. Ainda que estas últimas partilhem com a *abordagem comunicativa* o desenvolvimento de um currículo de ensino onde são definidas as ações de planificação, implementação e avaliação, as duas distinguem-se na medida em que numa abordagem centrada no aluno “the curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught” (Nunan, 1988:2).

Outro aspeto importante desta abordagem é o facto de ir muito mais além do desenvolvimento de uma competência comunicativa por parte do aluno. É também um dos

seus objetivos o fomentar de uma competência intercultural, ou seja, para além de dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam comportar-se e agir de forma adequada ao contexto sociocultural da língua-alvo, procura-se que os vários intervenientes no processo de ensino e aprendizagem de uma dada língua (alunos e professor) se encontrem abertos a outras culturas e promover posições de tolerância e aceitação da diferença (Melero Abadía, 2004). De resto, o desenvolvimento desta competência intercultural é amplamente exposta no *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino das Línguas*:

“(...) é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (Conselho da Europa, 2001:19).

Como vimos, uma *abordagem comunicativa* ao ensino tem no aluno a sua figura central e é seu objetivo contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia durante o processo de aprendizagem, tornando-o capaz de refletir sobre as várias dimensões da língua e combater uma visão retrograda da aprendizagem que terá por base o ensino normativo e sistémico que culmina na avaliação, também ela normativa. No que diz respeito à aprendizagem de línguas, concordamos com Vieira (1998), que afirma que o desenvolvimento da autonomia nos alunos visa que estes se tornem

“mais responsáveis e motivados, com um papel pedagógico reforçado, com poder discursivo, alunos que aprendem a aprender e que mantêm uma postura reflexiva face ao processo ensino aprendizagem da língua” (Vieira, 1998:40).

Desde a década de 70, a definição de *autonomia* enquanto conceito pedagógico⁴ ocupa grande parte da literatura e tem assumido diferentes formas, sendo empregue para se referir a situações em que o aluno estuda e aprende por ele próprio, ao direito do aluno em tomar decisões em relação à sua aprendizagem, como sinónimo de uma capacidade inata ou para indicar um conjunto de habilidades passíveis de ser aprendidas e aplicadas numa aprendizagem autodirigida. Benson (2003 *apud* Nunan, 2003) define autonomia da seguinte forma:

“Autonomy is perhaps best described as a capacity... because various kinds of abilities can be involved in control over learning. Researchers generally agree that the most important abilities are those that allow learners to plan their own learning activities, monitor their progress and evaluate their outcomes” (Benson, 2003 *apud* Nunan, 2003:194).

O conceito de *autonomia* carrega consigo um elevado grau de responsabilidade e não deve ser visto como sinónimo de total independência ou liberdade no sentido mais lato da palavra (Little, 2009; Nunan, 2003; Oxford, 1999). A *autonomia* implica que o aprendente se envolva de forma ativa e reflexiva no processo de aprendizagem e seja responsável por esta última, existindo uma correlação entre a autonomia na aprendizagem da língua e a autonomia

⁴ Em Vieira (1998:46-55) pode encontrar-se uma leitura mais extensiva sobre as diferentes abordagens ao conceito de autonomia.

que o aprende conquista no seu uso. Little (2009:223), citando-se a si próprio e a Ushioda (1996), caracteriza um aprendente autónomo de línguas nos seguintes termos:

“Autonomous learners also develop a capacity for “detachment, critical reflection, decision making and independent action”(Little, 1991:4); they can manage the affective dimension of their learning experience to their motivational advantage (Ushioda, 1996); and they become more autonomous in language learning in proportion as they become more autonomous in language use, and vice versa (Little, 1991)” (Little, 2009:223).

É à luz da abordagem comunicativa e na constante expectativa de contribuir para um ensino que promova a autonomia e a capacidade do aluno em assumir um papel ativo em todo o processo de aprendizagem que o presente trabalho se desenvolve.

Uma vez que se acredita que o ensino deve conduzir ao ato de aprender, considera-se que um conhecimento aprofundado sobre o que são estratégias de aprendizagem e a forma como estas são aplicadas e desenvolvidas pelos alunos e/ou aprendentes pode conduzir um professor de língua a otimizar o processo de aprendizagem. Ao adotar para si estas estratégias, tornando-as estratégias de ensino, o professor verá facilitada a tarefa de transmitir aos seus alunos que estas mesmas estratégias poderão ser utilizadas em contextos externos à sala de aula e que eles mesmos poderão desenvolvê-las.

No presente trabalho, acredita-se que deverá ser também objetivo do processo de ensino-aprendizagem a apresentação da forma como se usam e desenvolvem determinados procedimentos. O aluno deve ser capaz de construir o seu próprio conhecimento sobre o uso de procedimentos através da reflexão ativa e consciente, transformando a aprendizagem num processo dinâmico. Compete ao professor favorecer o processo de aprendizagem de estratégias. Este deve apresentar os objetivos de uma dada tarefa, decidir as atividades a realizar, explicitar as condições de realização das mesmas e os vários critérios de avaliação, proporcionando aos alunos, em simultâneo, mecanismos de ajuda pedagógica (Simão, 2002:37).

O ensino de estratégias de aprendizagem visa uma aprendizagem mais efetiva e autónoma por parte dos alunos, tornando-os mais independentes do professor e estimulando a sua autoconfiança. Com o ensino explícito de estratégias pretende-se contribuir para o elevar da motivação de cada um dos alunos, que ao adotarem estratégias estarão a fazer uso de ferramentas que lhes permitem ultrapassar as várias dificuldades com que se deparam ao longo da aprendizagem da língua, potenciando que se tornem utilizadores mais efetivos dessa mesma língua, necessidade que se verifica sobretudo ao nível da iniciação da língua.

Segundo Harris (2001), o conhecimento das estratégias passíveis de serem utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem e a apresentação e ensino destas mesmas comportam a vantagem de permitir compreender as diferenças entre aprendentes bem-sucedidos e os restantes. Na nossa opinião, a tónica do ensino baseado em estratégias de aprendizagem não se deverá cingir ao grau de sucesso dos alunos, mas também à promoção de atitudes positivas face à aprendizagem da língua, ao elevar da motivação e tentar encarar o desafio de dar resposta aos diferentes estilos de aprendizagem que caracterizam os alunos.

Na mesma sala de aula convivem diferentes estilos de aprendizagem, pelo que todos os professores se deparam diariamente com alunos que preferem atividades escritas e aqueles que se sentem mais confortáveis em atividades áudio-orais, ou aqueles que preferem que as regras gramaticais sejam largamente expostas e explicadas, enquanto outros se sentem confusos. Há ainda alunos que optam por adotar uma atitude mais passiva, limitando-se a ouvir as explicações do professor e, por outro lado, aqueles que mantêm uma atitude mais participativa, mostrando preferência por atividades de grupo.

Uma vez que existem vários estilos de aprendizagem, e sendo difícil ao professor oferecer exercícios, atividades e tarefas diferenciadas, revela-se importante ensinar a aprender e a desenvolver estratégias, de forma a que os alunos se tornem bem-sucedidos.

Por outro lado, é exigido ao professor que desenvolva estratégias de ensino de natureza heurística, capazes de promover uma aprendizagem ativa e significativa por parte dos seus alunos. É neste âmbito que se procura, cada vez mais, formar “professores estratégicos”, isto é, professores capazes de transpor para as suas estratégias uma atitude de metacognição sobre o processo de *aprender a aprender*. O professor, ao assumir o papel de mediador da aprendizagem, deverá encontrar-se desperto para os vários processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais que têm lugar no momento de aprender (Simão, 2001). Um “professor estratégico” deverá ter como características encontrar-se disponível e recetivo às sugestões dos seus alunos e, acima de tudo, “learn to focus on learning rather than teaching” (Wenden, 1998:22). Desta forma, o professor poderá guiar os seus alunos de forma esclarecida, sempre assente em princípios de decisão e de organização dos conteúdos estratégicos e, conseqüentemente, atestando a sua validade como ferramentas que podem otimizar a aprendizagem:

“Para que possa ensinar os alunos a usar estrategicamente os seus recursos em situações de aprendizagem, é necessário que previamente o professor seja capaz de aprender e ensinar estrategicamente os conteúdos curriculares: o professor tem tanto que saber ensinar como aprender” (Simão, 2001:6).

Na presente dissertação não há qualquer intenção de proceder à classificação das estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos que participaram no estudo aqui apresentado. Procura-se aqui aferir se o ensino de estratégias de aprendizagem na sala de aula é bem recebido pelos alunos e em que medida estes reconhecem a validade e a utilidade das estratégias apresentadas, sugeridas e exploradas pelo professor. Trata-se aqui de medir uma prática aplicada em vários anos de experiência e de observação por parte da investigadora, a qual, como professora de Português Língua Estrangeira e Língua Segunda, procura incluir nas suas aulas o ensino da língua baseado nas estratégias desenvolvidas pelos seus próprios alunos. Como professora, e ao longo de 11 anos de trabalho, procurou sempre desenvolver tarefas e atividades na sala de aula baseadas nas estratégias que observou junto dos seus alunos e também nas que ela própria desenvolveu como aprendente de língua.

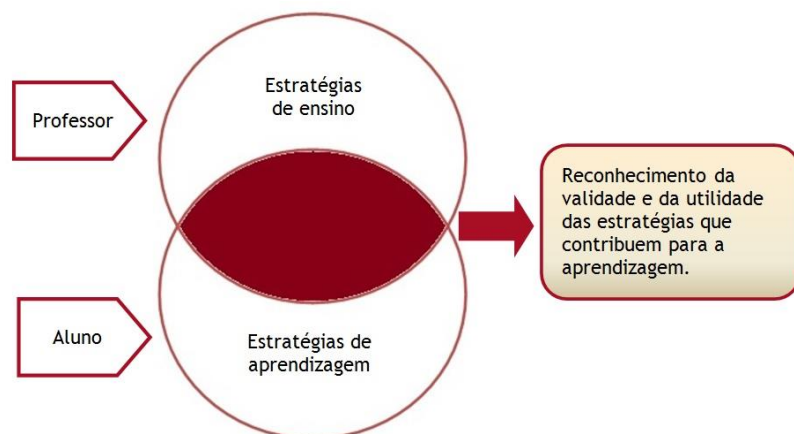


Figura 1 - Proposta para abordagem estratégica à aprendizagem

No diagrama anterior, podemos observar a proposta que serve de base ao presente trabalho. O conhecimento e a apropriação de estratégias de aprendizagem como estratégias de ensino não pressupõe a anulação destas últimas. Trata-se de criar uma área de ação estratégica para o ensino/aprendizagem da língua, que tornada explícita e reconhecível aos alunos, potenciará que estes as desenvolvam por si próprios.

A criação de uma área de ação estratégica pressupõe que o professor proporcione as condições necessárias para que os seus alunos desenvolvam de forma ativa, consciente e informada as suas próprias estratégias de aprendizagem. Quando nos referimos a condições necessárias, pretendemos apontar não só o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, mas também uma instrução clara e objetiva da forma como estas poderão ser desenvolvidas fora da sala de aula, a título individual. No presente trabalho de investigação, pretende-se verificar se esta se trata de uma metodologia ou um recurso didático bem recebido pelos alunos e o quanto poderá influenciar a aprendizagem de vocabulário nos contextos de aprendizagem de Português Língua Estrangeira e Língua Segunda.

Parte-se do princípio que o ensino de estratégias de aprendizagem por parte do professor complementarará e apoiará os conteúdos nocio-funcionais da aula, das unidades didáticas, dos manuais e dos vários materiais didáticos que se concentram nos conteúdos linguísticos e socioculturais. Considera-se que é de todo o interesse do professor associar as estratégias de aprendizagem dos seus alunos às suas próprias estratégias de ensino, estratégias que os alunos reconhecerão e que, mais tarde, serão capazes de transferir para outras situações de aprendizagem externas à sala de aula, não só com o objetivo de reforçar os seus conhecimentos, como também com o propósito de se tornarem utilizadores proficientes e autónomos da língua que se encontram a aprender.

Uma vez que este estudo foi efetuado junto de alunos que frequentavam, então, o nível de iniciação à língua portuguesa, procurou-se analisar quais as estratégias que mais contribuem para a aprendizagem, armazenamento e recuperação de vocabulário. A aprendizagem de vocabulário é considerada de extrema importância ao nível da iniciação a qualquer língua (Oxford, 1990; Cook, 2008) uma vez que, na maioria das vezes, os alunos que frequentam este nível de aprendizagem, e sobretudo se a língua-alvo for de natureza

completamente diferente da sua língua materna, depositam na aprendizagem em contexto formal, isto é na sala de aula, muitas expectativas em relação à aprendizagem de vocabulário que lhes permita compreender e interagir na nova língua. Não raras vezes, os alunos optam por manter uma atitude passiva, esperando que o professor, os textos a que se encontram expostos e os materiais com que trabalham preencham plenamente o seu conhecimento vocabular. Na verdade, um aluno ou aprendente de língua inexperiente não se dá conta das verdadeiras limitações da sala de aula e desconhece que a aprendizagem efetiva do vocabulário que considera tão importante se dá para lá da sala de aula, através de uma prática ativa e persistente da língua. Soma-se a esta atitude o facto de ignorarem que o conhecimento de outras línguas e da matriz sociocultural pela qual se rege a língua-alvo são mais-valias na aprendizagem desta última, tornando a sua aquisição mais douradora e significativa (Rubin, 1990).

A investigação aqui apresentada foi desenvolvida em dois contextos de aprendizagem de língua portuguesa ao nível da iniciação: um grupo de aprendentes de Português Língua Estrangeira e um segundo grupo que aprendeu Português Língua Segunda. Ambos partilham a característica de se tratarem de grupos constituídos por jovens adultos em contexto universitário e a frequentar cursos intensivos de língua portuguesa. Perante estes contextos, é possível realizar uma análise comparativa e tentar responder às seguintes questões:

1. Que tipo de estratégias de aprendizagem predomina na aprendizagem e recuperação de vocabulário?
2. Como é recebida, pelos alunos, uma metodologia de ensino da língua onde é explicitada e promovida uma ação estratégica ao longo da sua aprendizagem de vocabulário?
3. Haverá diferenças no desenvolvimento de um comportamento estratégico entre alunos em contexto de PLE e PL2 na aprendizagem de vocabulário?

Para uma exposição clara e fundamentada dos resultados, o presente trabalho divide-se em quatro capítulos: no primeiro capítulo, apresentaremos o estado da arte onde figuram os contributos mais importantes à realização do presente estudo; no segundo capítulo, abordamos o universo do ensino das línguas, onde se clarificam conceitos como língua, língua estrangeira, língua segunda e interlíngua, a dicotomia aprendizagem e aquisição, onde são expostos os papéis do professor, do aluno e do aprendente e onde é apresentado o conceito de competência comunicativa; no terceiro capítulo, aborda-se o conceito de estratégias de aprendizagem, sendo apresentadas as taxonomias que merecem mais destaque na literatura, refletindo-se acerca do impacto do ensino baseado em estratégias de aprendizagem e como este se reflete numa aprendizagem estratégica de vocabulário; no quarto capítulo, é exposto o estudo a que o presente trabalho se refere, onde se apresenta em detalhe a metodologia de

investigação adotada, os participantes e o seu contexto, como foram introduzidas as estratégias de aprendizagem de vocabulário ao longo dos cursos intensivos de língua portuguesa, os resultados e uma análise comparativa dos mesmos. No final são apresentadas as conclusões, contando igualmente com a apresentação das limitações do presente estudo e onde serão tecidas algumas considerações quanto às implicações didáticas da persecução de um ensino que eleve a aprendizagem estratégica de vocabulário.

Capítulo 1

Estado da arte

1.1 Estratégias de aprendizagem

A investigação no campo das estratégias de aprendizagem conta já com quase quatro décadas de atividade, encontrando-se, hoje em dia, estabelecida na linguística aplicada, mais concretamente na área de investigação da Aquisição de Língua Segunda (doravante ALS).

Destaca-se, um pouco por toda a literatura, a aplicação didática da investigação realizada nesta área até à data (Griffiths, 2008; O'Malley & Chamot, 1990). A preocupação da investigação é 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 aprendiz é traçado sob dois constructos basilares: o de centragem no aprendiz, com prevalência na Europa, no qual se parte das suas necessidades comunicativas para que este se torne mais ativo e responsável em todo o processo de ensino-aprendizagem (Grosso, 2004); 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, também denominadas na literatura de estratégias do aprendiz, encontram nos estudos de Rubin (1975) e Stern (1975 *apud* O'Malley & Chamot, 1990), dedicados ao “bom aprendiz de língua”, os precursores de um vasto campo de investigação (Brown, 2000; Griffiths, 2004, 2008; O'Malley & Chamot, 1990). Um dos principais objetivos da investigação na área das estratégias de aprendizagem

“(…) has been 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).

Contudo, e como veremos mais adiante, a definição do conceito de *estratégia de aprendizagem* não é consensual. 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 reservas expressas por vários investigadores prendem-se, sobretudo, ao facto de o campo conceptual das estratégias de aprendizagem não ser, até à data, consensual (Cohen, 2012; Gu, 2012; Rose, 2012), aspeto que abordamos no presente trabalho. 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 pela literatura dedicada ao tema, partimos do princípio que *estratégias de aprendizagem* se tratam de 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 estratégias de aprendizagem atuam ao nível do conhecimento a longo prazo, sedimentando informações obtidas ao longo da vida, permitindo-nos recuperar e fazer uso dessa mesma informação em vários contextos que não o da sala de aula.

Na área da ALS, 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. Há, também, consciência de que na sala de aula se verificam muitas limitações na tentativa de dar resposta a cada uma das necessidades apresentadas pelos alunos.

Para proceder a um ensino que vise uma aprendizagem estratégica, é importante que os professores se encontrem igualmente abertos a conhecer os processos metacognitivos e cognitivos de que um aprendente dispõe e realiza, pelo que é fundamental que eles próprios se conheçam enquanto aprendentes e reflitam sobre os seus próprios processos de aprendizagem (Simão, 2001). Um professor que se encontre consciente da mais-valia que as estratégias de aprendizagem constituem poderá não só contribuir para que os alunos tomem conhecimento da existência destes mesmos procedimentos, mas também os conduzirá a agir de forma ativa no processo de aprendizagem. Desta forma, os alunos investi-las-ão de utilidade e validade na regulação do seu comportamento e atitudes, com a finalidade de otimizar a sua própria aprendizagem (Miranda, 2002; Silva, 1994).

No âmbito da aplicação de estratégias no contexto da aprendizagem de língua segunda/estrangeira abraçaram-se os trabalhos de Cohen (1996, 2003, 2010, 2011), Chamot (1998, 2004, 2001), O’Malley e Chamot (1990), Rubin (1975, 1990), Rubin e Wenden (1987), Wenden (1998) e Oxford (1990). Esta última merece aqui especial destaque, uma vez que é na taxonomia por ela apresentada que o presente trabalho de investigação encontra base descritiva, procurando definir por que tipo de estratégias de aprendizagem os aprendentes de Português Língua Estrangeira e Língua Segunda mostram preferência.

Numa fase inicial, a investigação dedicada a estratégias de aprendizagem 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 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.*, 1985a; O’Malley *et al.*, 1985b; O’Malley & Chamot, 1990). Este tipo de estudos enquadra-se no género

descritivo. Contudo, e com o alargar do campo conceptual de *estratégias de aprendizagem*, outros investigadores procuraram aferir o 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 estratégias de aprendizagem. 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 estratégias de aprendizagem, implementaram-se, de forma efetiva, programas de ensino de língua têm por base estratégias de aprendizagem. São disto mesmo exemplos 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 estratégias de aprendizagem, com o propósito de facilitar o desenvolvimento cognitivo dos aprendentes. O modelo CALLA⁵ foi criado a partir da observação de alunos bem-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 expansão (o aprendente aceita o conhecimento como sendo seu, associando o novo conhecimento ao anterior). Durante este processo, o professor deverá dar mais apoio no início e deixar de o fazer gradualmente, com o objetivo dos seus alunos se tornarem mais independentes.

O segundo modelo aqui referido (SSBI) tem a sua sede no CARLA (*Center for Advanced Research on Language Acquisition*), na Universidade do Minnesota, com base 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 SSBI⁶ consiste em cinco etapas: 1) preparação de estratégias, na qual se determina o grau de conhecimento sobre

⁵ Para além da consulta da obra citada, podem obter-se mais informações em <http://calla.ws/>.

⁶ Mais informação, e mais detalhada, sobre a abordagem SSBI, poderá ser consultada a página do CARLA, em <http://www.carla.umn.edu/strategies/SBlinfo.html>.

estratégias revelado por um dado aprendente; 2) sensibilização para o uso de estratégias, 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 uso de estratégias, 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, em que os aprendentes adotam para si as suas estratégias, através da avaliação das estratégias que têm desenvolvido até esse momento e pela verificação da sua transferibilidade para outras situações de aprendizagem.

1.2 Autorregulação da aprendizagem

Ao longo dos últimos quarenta anos, sensivelmente, 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 de ensino que levem o aluno/aprendente “a aprender a aprender”, pelo que as estratégias de aprendizagem se assumem como poderosos mecanismos de autorregulação dessa mesma aprendizagem. Zimmerman (1986 *apud* Silva *et al.*, 2004) define autorregulação como a forma e o nível de atuação do indivíduo sobre o processo de aprendizagem e realização de tarefas, sendo as suas ações regidas pelas suas motivações, atitudes e comportamentos. A autorregulação da aprendizagem envolve, não só empenho na realização de tarefas e concretização de objetivos, como também “o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais” (Silva *et al.*, 2004:60).

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. Neste contexto, uma prática de autorregulação carrega consigo 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.

A motivação trata-se de uma variável determinante para o desenvolvimento de uma prática de autorregulação e conseqüente escolha de estratégias. Ao longo da história da investigação, têm sido realizados muitos trabalhos onde se procura a influência do grau de motivação do aluno sobre a escolha e adoção de estratégias ao longo da aprendizagem. Na sua maioria, verifica-se que o uso efetivo de estratégias se encontra diretamente relacionado com o fator motivacional, sem, contudo, dar resposta à questão se é o desenvolvimento deste tipo de estratégias por parte do aprendente que contribui para elevar a sua motivação, ou se será o oposto (Oxford & Nyikos, 1989).

A investigação dedicada à relação entre estratégias de aprendizagem 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 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 e crenças 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

“[w]hen 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) apontou 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, Dörnyei & Schmitt, 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.

Inspirado por Dörnyei (2001), Macaro (2006) apresentou um quadro teórico de estratégias associado à psicologia cognitivista. Este investigador salienta na sua proposta que estas se tratam de ações mentais conscientes, direcionadas para a realização de um objetivo particular, numa situação concreta. A proposta de Macaro visa explicitar a forma como a informação é processada, assente em três aspetos:

- “1. Researchers should describe strategies in terms of a goal, a situation, and a mental action.
2. Strategies are the raw material of conscious cognitive processing, and their effectiveness or noneffectiveness derives from the way they are used and combined in tasks and processes.
3. Strategies need to be distinguished from subconscious activity, language learning processes, skills, learning plans, and learning styles” (Macaro, 2006:325).

Este processo resulta da atividade cerebral, pelo que as estratégias são consideradas ações mentais conscientes. O autor parte do modelo de *working memory*, proposto por Baddeley (1997 *apud* Macaro, 2006) sustentando que “[i]f we accept that working memory interacts with subconscious activity in long-term memory, then strategic action, I propose, must have, at the very least, its origins in working memory” (Macaro, 2006:327).

Considerando, ainda, o peso da autorregulação no decorrer do processo de aprendizagem, 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 daquele 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. O conceito de *autonomia* do aprendente fez, igualmente, com que o paradigma da investigação nesta área se tenha alterado ao longo das últimas décadas. 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 que têm por base estratégias de aprendizagem e a variedade de instrumentos e métodos de investigação provocou que a pesquisa recaísse, cada vez mais, sobre aspetos como a motivação, a

autonomia, a autorregulação, a autoeficácia 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.

1.3 Autoeficácia e autonomia

Na literatura também é possível encontrar trabalhos de investigação que relacionam estratégias de aprendizagem ao conceito de *autoeficácia*. Esta relação é estabelecida partindo do princípio que *autoeficácia* 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 terá um impacto positivo 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 Língua Estrangeira, 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 do segundo programa, 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 de pedagogia e teve, igualmente, impacto ao nível do seu desempenho profissional, contrariando rotinas e propondo a 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.

O ensino explícito de estratégias de aprendizagem tem como objetivo o desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma, o que, por sua vez, implica que os professores 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 estratégias de aprendizagem, reconhecendo a sua validade como ferramentas de aprendizagem, as quais poderão tornar os seus alunos mais autónomos e a aprendizagem mais duradoura (Chamot, 2011; Miranda, 2002; Lawes & Santos, 2007; Simão *et al.*, 2005).

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*, a *autoeficácia* e a *aprendizagem estratégica*. No entanto, não podemos ignorar que existem outros aspetos que norteiam a investigação realizada neste campo. Ao longo das últimas décadas, a investigação na área da ALS tem sido alargada a vários fatores que subjazem 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.

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 tendem a empregar um leque mais variado de estratégias (Ehrman & Oxford, 1988; Nyikos, 1990; Oxford & Nyikos, 1989). Mais recentemente, num estudo realizado por Liyanage e Bartlett (2012), concluiu-se que existem diferenças no comportamento estratégico entre géneros quando é considerado 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 sexo masculino.

As concepções de professores e dos próprios alunos sobre estratégias de aprendizagem também têm sido alvo de investigação. Em 1997, Drozdial-Szelest verificou, 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, não revelando diferenças significativas entre as crenças e concepções sobre estratégias de aprendizagem demonstradas pelo grupo de alunos e pelo grupo de professores. Mais recentemente, num estudo realizado por Hu e Tian (2012), verificou-se que o uso de estratégias por parte de 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 das estratégias divergem entre professores e alunos e que as diferenças registadas no nível de proficiência exercem 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 autor 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 de aprendizagem 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 determinam 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 recetividade na implementação de programas de ensino de estratégias. Nesta área, Blanco, Pino e Rodriguez (2010) levaram a cabo um estudo de pesquisa-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 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. Os participantes apontaram também os potenciais benefícios do desenvolvimento de uma consciência estratégica, abrindo portas para o desenvolvimento de programas semelhantes.

1.4 Aprendizagem estratégica de vocabulário

Quanto à aprendizagem estratégica de vocabulário, poder-se-á afirmar que se trata de uma das áreas mais recentes de investigação no campo das estratégias de aprendizagem. Isto deve-se ao facto de, durante muito tempo, a aprendizagem de vocabulário ter sido conferida exclusivamente ao aluno, isto é, era-lhe atribuída a responsabilidade de aprender por si mesmo o léxico necessário ao desenvolvimento da sua competência linguística (Oxford & Scarcella, 1994). O ensino explícito de vocabulário foi considerado por muitos como “low level intellectual activity unworthy of their full attention” (Coady, 1997:274). Ainda que alunos e aprendentes considerassem fundamental a aprendizagem de vocabulário, vários professores não acreditavam que ensinar vocabulário na sala de aula de forma explícita fosse importante.

Com a disseminação de estudos na área das estratégias de aprendizagem, esta tendência reverteu-se e é agora reconhecida a importância do ensino explícito de vocabulário na sala de aula. Tomemos, aqui, o exemplo de Oxford e Crookall (1990), que defenderam que aprendentes adultos necessitam de um ensino explícito e estratégico de vocabulário da língua-alvo e que esta aprendizagem intencional de vocabulário é beneficiada quando adotadas metodologias que tenham por base estratégias de aprendizagem. A investigação realizada demonstra que o uso e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de vocabulário permitem que os alunos, ou aprendentes, se tornem capazes de reter e recuperar

de forma efetiva palavras novas (Cohen, 1998; Mizumoto & Takeuchi, 2009; Schmitt, 1997). Os estudos comprovam, igualmente, a importância da memória e das estratégias desenvolvidas neste âmbito, sendo salientado o facto de ser necessário armazenar um grande número de palavras novas na memória a longo prazo, em espaços de tempo muito reduzidos (Oxford & Scarcella, 1994).

É curioso notar que, apesar de se considerar que “[v]ocabulary has a crucial role in both the receptive and productive skills associated with effective communication” (Nyikos & Fan, 2007:251), de se destacar o importante papel desempenhado pelo vocabulário junto de alunos e aprendentes de uma dada língua e de se dar, cada vez mais, relevo a que a sua aprendizagem se dê de forma estratégica, não são muitos os autores que se dedicaram à classificação de estratégias que incidam diretamente sobre a aprendizagem de vocabulário. Lawson e Hogben (1996), na sequência de um estudo direcionado para estratégias de aprendizagem de vocabulário de alunos estrangeiros de língua italiana, concluíram que o grupo de participantes mostrou preferência por estratégias de memória, como a repetição. No entanto, a estratégia de intuir o significado de uma palavra a partir do contexto, ou de pistas dadas pelo contexto, não revelou ser uma estratégia da preferência dos participantes. Nesta sequência, os autores problematizaram que este tipo de estratégia poderá tratar-se de um procedimento que contribui mais para a compreensão do que para a aprendizagem de vocabulário, afirmando que

“(…) this distinction between learning and comprehension purposes can be justified do not imply that it can be usefully extended to process of learning and comprehension. The distinction based on purpose suggests that the learner makes a decision about the length of time over which the meaning of the new word must be held. For comprehension purposes, this interval may be no more than one minute, thereby allowing the reader to build a representation of the meaning of the sentence without establishing a strong representation of the word-meaning complex” (Lawson & Hogben, 1996:132).

Ainda que seja notória a dificuldade em balizar estratégias de aprendizagem de vocabulário, distinguindo-as de estratégias de compreensão de vocabulário, neste campo destaca-se o trabalho de Schmitt (1997), o qual propõe uma taxonomia para estratégias de aprendizagem de vocabulário, elaborada com fins didáticos, tratando-se de uma contribuição para o desenvolvimento de um programa de aprendizagem intencional de vocabulário. O autor elaborou a sua taxonomia com base na proposta apresentada por Oxford (1990) e teve como objetivo “bridge the gap between vocabulary learning and language learning strategies and, as a result, his items are written in a behavioral fashion, which he acknowledges leads to quite a large degree of overlap between the categories” (Tseng *et al.*, 2006:84). Esta taxonomia é apresentada com mais detalhe na secção 3.4, do Capítulo 3, onde também é problematizada a dificuldade em elaborar este tipo de instrumentos.

A dificuldade em classificar estratégias de aprendizagem de vocabulário não travou, até à data, a realização de investigação na área. Os estudos realizados revelam, na sua maioria, a existência de um leque variado de estratégias empregues pelos aprendentes e que estas são desenvolvidas com diferentes graus de eficácia perante os objetivos de

aprendizagem a que os aprendentes se propõem. É disto exemplo um estudo realizado por Barcroft (2009), o qual visava identificar as estratégias utilizadas durante a aprendizagem intencional de vocabulário e avaliar a relação entre o uso de estratégias e o desempenho durante a aprendizagem. O estudo foi elaborado junto de estudantes de língua espanhola que se encontravam a aprender palavras novas na língua-alvo, recorrendo à visualização de pares palavra-imagem. Os participantes foram questionados sobre o uso de estratégias e, a partir das suas respostas, o autor procurou identificar qual a estratégia que foi utilizada com mais frequência por cada um dos participantes. Os resultados indicaram pontuações significativas para técnicas de memorização e associação, em oposição à tradução e repetição. O autor apurou ainda uma correlação positiva entre o número de estratégias utilizadas e a recuperação de vocabulário. Numa contribuição mais recente a este campo de investigação, Mizumoto (2012) avaliou o contributo positivo das estratégias de aprendizagem de vocabulário para o desenvolvimento da autoeficácia de aprendentes japoneses de língua inglesa. Os duzentos e dezoito participantes frequentavam cursos de língua inglesa em duas universidades privadas japonesas e os resultados revelaram que os alunos caracterizados por um elevado grau de autoeficácia indicavam ser utilizadores ativos de estratégias de aprendizagem de vocabulário, desenvolvendo-as numa clara ação metacognitiva. Porém, não podemos ignorar outros estudos que demonstraram que os participantes não se mostraram capazes de adotar estratégias que potenciasses a aprendizagem de vocabulário. Consideramos aqui o exemplo de um estudo levado a cabo por Moir e Nation (2002), realizado no contexto de aprendizagem de Inglês Língua Segunda, junto de um grupo de dez aprendentes adultos. No referido estudo, constatou-se que os participantes não foram capazes de desenvolver estratégias que lhes permitissem reter o vocabulário abordado e explorado durante a aprendizagem. Os participantes falharam em tarefas de recuperação de vocabulário e nas tentativas de fazer uso comunicativo do mesmo. Nas considerações sobre os resultados apurados, os autores consideraram que estes foram motivados pelo facto dos participantes não terem sido capazes de assumir responsabilidade sobre o seu próprio processo de aprendizagem e por terem remetido para segundo plano os seus objetivos a longo prazo para a aprendizagem de vocabulário.

Perante o panorama de investigação na área das estratégias de aprendizagem, no qual se verificam resultados que encorajam uma abordagem ao ensino de vocabulário como base na apresentação e exploração explícita de estratégias, bem como outros estudos que refutam a pertinência deste tipo de abordagem, o estudo de caso a que o presente trabalho se refere dedica-se ao impacto de uma abordagem estratégica ao ensino de vocabulário nos contextos de aprendizagem de Português Língua Segunda e Língua Estrangeira.

Pela apresentação explícita e pelo desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de vocabulário durante dois cursos intensivos de língua portuguesa, é nossa intenção determinar o grau de recetividade dos alunos a este tipo de abordagem, direcionada para a aprendizagem de vocabulário ao nível da iniciação à língua e verificar quais diferenças, caso se verifiquem, de um comportamento estratégico nestes dois contextos.

Capítulo 2

O universo do ensino e aprendizagem de línguas

A linguística aplicada mostra uma crescente preocupação em determinar o que caracteriza o utilizador ideal de uma língua e a forma como este aplica e desenvolve o seu conhecimento ao comunicar, pelo que devota parte do seu trabalho aos padrões de ensino e aprendizagem baseados nas necessidades, motivações e características dos aprendentes. Independentemente do tipo de estabelecimento de ensino onde se dá a aprendizagem formal de uma língua, é importante ter em consideração todo um contexto que transpõe as paredes desse mesmo espaço físico.

Aprender uma língua é desenvolver competências que permitam ao indivíduo relacionar-se social, cultural e afetivamente. A fluência de uma língua representa o domínio de uma ferramenta social e cultural que influencia a forma como o sujeito se posiciona e se move dentro de um determinado contexto social, profissional e cultural. Perante esta afirmação, é fácil intuir que o domínio de uma língua estrangeira terá o mesmo peso na construção de competências de qualquer pessoa. O ensino das línguas é um campo alargado onde se conta com a participação de várias partes, pelo que a organização do saber linguístico não recai exclusivamente no aprendente, mas também numa série de agentes e “direta ou indiretamente de uma instituição e esta funciona dentro de um tipo de sociedade” (Grosso, 1991:413).

As especificações do *Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR)* apontam para o papel de cada um dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, atribuindo-lhes a responsabilidade de potenciar e facilitar o desenvolvimento planificado de todo este processo: 1) aos responsáveis pelos exames de aferição de conhecimentos e de domínio de uma dada língua é atribuída a responsabilidade de definir quais são os parâmetros de aprendizagem pretendidos para cada um dos níveis, aplicando instrumentos e modalidades adequados à avaliação; 2) às autoridades educativas é atribuída a função de determinar quais são os objetivos de aprendizagem, os quais deverão assentar em princípios realistas e válidos, mas sem recair sobre eles a responsabilidade de definir quais serão os métodos a adotar nas salas de aula, nem tão pouco balizar conteúdos vocabulares ou gramaticais e, finalmente, 3) aos autores de manuais e organizadores de cursos de línguas, a quem compete decidir sobre a seleção de conteúdos e a progressão dos materiais, conteúdos e atividades a desenvolver pelos aprendentes, adotando métodos adequados e estruturados, acompanhados de manuais e materiais apropriados (Conselho da Europa, 2001:197).

De seguida, passa-se a expor com mais detalhe outros elementos indissociáveis do universo do ensino de línguas, comumente identificados como sendo fatores que exercem influência direta sobre o processo de ensino e aprendizagem: 1) *a língua, língua estrangeira e língua segunda* 2) distinção entre *aprendizagem e aquisição* de uma língua, 3) *o professor*

(como orientador do processo), 4) o *aluno e/ou aprendente* (como beneficiadores do processo) e por último, 5) o conceito de *competência comunicativa*, considerado objetivo primordial da aprendizagem de uma língua.

2.1 A língua

Numa definição clássica de língua, considera-se que esta se trata de “um sistema de comunicação que faz uso da faculdade da linguagem ativada pela exposição dos falantes a estímulos linguísticos, durante o chamado período de aquisição da língua” (Mateus e Villalva, 2006: 21). Trata-se de uma das primeiras ferramentas criada pelo Homem, que não só cumpre o objetivo de facilitar a comunicação simbólica dentro da espécie humana, como também, e do ponto de vista sociocultural, lhe permite controlar processos psicológicos como o raciocínio ou o planejar atividades (Gass & Selinker, 2008). A isto associa-se o facto de esta identificar “os limites geográficos de um sistema linguístico de comunicação entre indivíduos, geralmente definidos em termos políticos (regra geral, esses limites são definidos pelas fronteiras de um país)” (Mateus & Villalva, 2006:97).

Numa visão mais poética, a língua trata-se de “um corpo vivo, o corpo sonoro, sensível, mas também imaterial, daqueles indivíduos ou povos que a falem” (Lourenço 1999:128), onde as palavras são encaradas como “objetos reais” (Mateus, 2000:54) que, através do encontro com o sistema gramatical, possibilitam ao pensamento abstracto tornar-se algo de concreto e vivo.

Em qualquer uma destas perspetivas, é inegável que a língua traduz um complexo sistema civilizacional, construído passo a passo pelo Homem. A língua assume-se como uma construção humana, de representação de uma identidade, de expressão, de criação, “mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa, 2001:25).

A afinidade entre língua e cultura tem vindo a ser amplamente desenvolvida na área da sociolinguística, que encontra nas relações sociais e no contacto entre diferentes línguas explicação tanto para a variação linguística, como para a proximidade e semelhança entre as mesmas. Não devemos ainda esquecer que a História dá resposta a este mesmo contacto e relação entre línguas, explicando a sua difusão, na maioria dos casos, assente em fatores políticos e económicos. A língua “é na verdade um fator de identificação cultural, mas no uso, e pelo uso, que dela faz o indivíduo no contexto em que está inserido e não apenas por pertencer a uma das várias comunidades que utilizam a mesma língua” (Mateus, 2000:54).

Numa época em que a mobilidade internacional não é só uma necessidade, como também é sinónima de cooperação, oportunidade e enriquecimento individual e de toda uma comunidade, o domínio de línguas revela-se neste contexto da maior importância. A língua é, igualmente, apontada como o centro de alguns problemas sociais e políticos, pelo que se considera o seu ensino e aprendizagem um importante contributo para a anulação destes mesmos problemas ou de outras barreiras que daí possam advir (Ashworth, 1985).

Em meados dos anos 50 do século passado, verificou-se um forte crescimento do ensino de línguas vivas, reflexo da elevada procura e do seu uso instrumental, cumprindo a sua função como ferramenta de comunicação, de trabalho, de lazer e educacional. Já na época, a UNESCO (1951) defendia que o ensino de uma língua estrangeira tem como objetivo prover os alunos de conhecimentos ao nível da escrita, da oralidade e da compreensão (leitura), de acordo com os objetivos dos próprios estudantes, assim como dar a conhecer uma nova cultura, o que conseqüentemente leva a alargar a oportunidade de carreiras profissionais e marcar, de forma significativa, a vivência das pessoas.

Perante este contexto, o ensino de línguas tem assumido uma responsabilidade cada vez mais alargada na incessante tentativa de ir ao encontro das necessidades específicas de comunicação e tendo como princípio basilar as necessidades do aprendente que, por sua vez, servem de base a todas as escolhas no ensino. Este princípio aplica-se a todos os grupos de ensino, estendendo-se a várias faixas etárias, independentemente da sua condição socioeconómica e da sua área de formação, concordando com as palavras de Maria Graça Pinto (2009a) em como a

“a língua não é algo que se aprende de uma vez por todas. É antes um objeto que se vai moldando a novas aprendizagens e que se presta como qualquer outro objeto a uma observação crítica que contribua para a sua incessante conquista, **desenvolvimento, aquisição**. Quanto mais rico for o instrumento de que nos servimos para simbolizar (a saber: a língua) tanto mais apetrechados nos podemos considerar para conhecer e dar a conhecer o nosso mundo exterior e interior” (Pinto, Maria, 2009a:83).

Cresce uma abordagem intercultural face ao rico património linguístico, constituído pelas línguas vivas e que podemos ver materializado no *QEER* (Conselho da Europa, 2001), resultado da intervenção do Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa, com o objetivo de estabelecer uma matriz de ações comuns no que diz respeito ao ensino e aprendizagem formal das línguas. Ao *QEER* subjaz também uma matriz de objetivos políticos, colocados pela crescente mobilidade e que visam promover a cooperação cultural, comercial e industrial, bem como facilitar a compreensão da diversidade cultural em território europeu (e, conseqüentemente, para lá do europeu). Desta forma, procura-se potenciar a tolerância e diminuir as ocorrências de marginalização (Conselho da Europa, 2001).

O estabelecimento de um *Quadro Comum de Referência para o Ensino das Línguas* veio contribuir significativamente para que todos os agentes que participam de forma direta no ensino e aprendizagem de línguas se rejam por uma mesma matriz, que permita uma descrição funcional e geral dos programas, que dê origem a cursos globais destinados a desenvolver um conhecimento geral da língua a um público, que não sendo específico, partilha os mesmos objetivos (Jupp, 1978).

Acrescenta-se, ainda, o ampliar de uma abordagem plurilinguística, onde cada uma das línguas ocupa um importante lugar no leque constituído pelo património linguístico mundial. O domínio de línguas por parte do indivíduo torna-o capaz de interagir e agir sobre os contextos socioculturais a que se encontra exposto. A língua, mais do que património linguístico, passa a ser encarada como um património de experiências e saberes próprios de

uma comunidade ou de um indivíduo. O domínio de línguas permite desvendar a matriz cultural de que provém, pelo que o conhecimento dessas “línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001:23).

Perante esta afirmação, considera-se completamente despropositado algum tipo de tentativa em defender que uma determinada língua ocupa um espaço mais importante do que qualquer outra, especialmente se o critério for o número de falantes e a extensão da área geográfica de influência. Como salientam Mateus e Villalva (2006:27), “[d]o ponto de vista linguístico, o número de falantes de uma língua ou o prestígio internacional que ela possa ter são critérios de comparação absolutamente vazios de significado”. Contudo, este tipo de avaliação é, muitas vezes, levada a cabo com base em critérios económicos e políticos. É na tentativa de anular este tipo de preconceito ou juízo que o QECR se revela uma ferramenta relevante. É também neste sentido que deve atuar o ensino de línguas vivas, estendendo ao aluno o convite de desvendar a língua para lá da sua função comunicativa.

2.1.1 Língua segunda e língua estrangeira

Ao longo das últimas décadas, os conceitos de *língua segunda* e *língua estrangeira* têm sido amplamente debatidos na tentativa de balizar os pressupostos que as caracterizam. É aceite como definição que uma *língua estrangeira* é aquela que se aprende num contexto formal de aprendizagem (escola, cursos de língua, entre outros), fora do território ou país onde esta mesma é veículo de comunicação e que “tem como finalidade ampliar conhecimentos, desenvolver investigação e permitir contactos sociais de carácter internacional” (Mateus & Villalva, 2006:97), enquanto por *língua segunda* se entende aquela que é aprendida em situação de imersão, isto é, quando se aprende a língua no território ou país onde esta é o principal veículo de comunicação (Matthews, 1997). Contudo, e como consta um pouco por toda a literatura, a definição destes conceitos não é tão clara como se poderia pensar, sobretudo no que diz respeito a língua segunda.

O conceito de *língua segunda*, doravante L2, é por vezes adotado para designar uma língua aprendida após a língua materna e na qual se poderá registar um grau de proficiência menor (Stern, 1991). Esta definição adquire especial ênfase em contextos onde a língua materna e a língua oficial são distintas e onde se assume que, numa perspetiva cronológica, o indivíduo adquire primeiro a língua materna (falada no seio familiar e na comunidade onde se insere) e que mais tarde aprende a língua oficial do território ou país como língua segunda (em contexto escolar). Esta é a condição linguística em territórios ou países onde se verificam situações de bilinguismo. São disto exemplos os vários países africanos de língua oficial portuguesa, a vizinha Espanha, onde o Castelhana é língua oficial, ou países como o Canadá e a Suíça. Em casos como estes, a L2, não sendo língua materna dos elementos de uma sociedade, é “usada como meio de escolarização e como língua veicular nas instituições

administrativas e oficiais” (Mateus & Villalva, 2006:97). Neste caso, considera-se o estatuto ou papel da língua do ponto de vista administrativo de um território ou país:

“O estatuto da língua é o principal aspeto a considerar: L2 é língua oficial e escolar, enquanto LE, apenas espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspeto, há uma série de fatores e afastamento da LE e L2 (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de L2 com o da LM” (Ançã, 2002:61).

Ainda como contributo para a definição do conceito de L2, acentuamos o fator motivação para a aprendizagem de uma língua como fator distintivo. Concordamos com Corder (1967), ao afirmar que o indivíduo revela diferentes níveis de motivação e razões para aprender uma determinada língua, especialmente se tivermos em linha de conta a distinção entre os processos de aprendizagem e de aquisição:

“The principal feature that then differentiates the two operations is the presence or absence of motivation. If the acquisition of the first language is a fulfilment of the predisposition to develop language behaviour, then the learning of the second language involves there placement of the predisposition of the infant by some other force” (Corder, 1967:164).

Para além das questões políticas e territoriais que subjazem ao conceito de L2, este foi também utilizado, de forma simplificada, como sinónimo de língua aprendida para além da língua materna, confundindo-se muitas vezes com *língua estrangeira*, a partir de agora LE (Stern, 1991).

A importância de clarificar a distinção entre L2 e LE salientou-se na era do pós-guerra, na segunda metade do século XX, época de profundas mudanças na organização territorial mundial, de independência e afirmação cultural para muitas nações e momento a partir do qual se verificaram grandes movimentos migratórios.

Tal como aponta Stern (1991), são muitos os pontos que distinguem uma L2 de uma LE, sobretudo no que diz respeito à sua aprendizagem. A LE será aquela que é aprendida em contextos de ensino formais ou por opção pessoal, que sendo aprendida fora do território onde é tida como língua veicular constitui, para o indivíduo, uma ferramenta de comunicação em situações de viagem ou de instrução (pois permite a leitura e compreensão de textos ou obras em língua estrangeira), preenchendo o espaço dedicado à erudição. Por outro lado, a aprendizagem de uma L2 dá-se em contextos de imersão linguística onde se verifica a necessidade de domínio da língua, permitindo uma participação ativa do indivíduo na vida política, cultural e social da comunidade onde se insere. Para além desta distinção, é importante ter em conta que se considera que a aprendizagem e aquisição de uma L2 se dá dentro do território político e cultural onde esta tem influência, encontrando por este motivo muito mais suporte informal, proporcionando um contacto imediato e permanente com a mesma. Neste contexto, a L2 “is often learnt informally (“picked up”) because it is widespread use within the environment” (Stern, 1991:16).

A dificuldade em definir de forma explícita em que consiste uma L2 e as suas implicações sociopolíticas e culturais leva a que cada vez mais se reflita sobre novos conceitos como o de *língua de acolhimento*, o qual “ultrapassa a noção de língua estrangeira

ou de língua segunda (...) ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (Grosso, 2010:68) e que traduz a realidade de inúmeros indivíduos em imersão linguística, fruto dos crescentes fluxos migratórios e para os quais

“[a]prender a língua do país é poder adquirir os meios para comunicar, interagir, compreender, defender-se, confrontar-se com uma outra cultura e outros códigos, é poder escolher e abrir-se aos outros” (Grosso *et al.*, 2008:5).

Na literatura podem, ainda, encontrar-se distinções claras entre LE e L2 no que diz respeito aos processos inerentes à sua aprendizagem ou aquisição, conceitos a que nos dedicamos mais adiante. A L2 encontra-se comumente associada ao processo de aquisição, sendo a LE relacionada ao processo de aprendizagem (Gass & Selinker, 2008). Esta distinção justifica-se por se considerar que uma L2 tanto é adquirida em ambientes formais e escolares de aprendizagem, como também pode ser adquirida em ambientes mais informais e “naturais”, onde a língua é nativa, enquanto que uma LE é aprendida no contexto escolar.

A associação terminológica entre LE e aprendizagem por um lado e, por outro lado, entre L2 e aquisição leva a que esta última seja um campo consagrado da investigação, o já referido ALS (Madeira, 2008).

No presente trabalho, opta-se pela clara distinção terminológica entre LE e L2, uma vez que se trata de um estudo comparativo entre dois contextos distintos de aprendizagem e aquisição da língua portuguesa: o primeiro como língua estrangeira (LE), fora do território onde a língua é falada, e o segundo como língua segunda (L2).

2.1.2 Interlíngua

O conceito de *interlíngua*, proposto por Selinker (1972), parte da observação da forma como os aprendentes de L2 constroem um sistema linguístico. O autor constatou que, durante o processo de aquisição, o aprendente se baseava em parte na sua língua materna e em parte na língua-alvo. A *interlíngua* trata-se de um constructo único desenvolvido pelo aprendente, o qual constrói um sistema abstrato de regras da L2. A sua compreensão e produção são, então, coordenadas e ativadas por um sistema denominado “*latent language structure*” (Selinker, 1972:212) que permitirá a um aprendente bem-sucedido atingir um elevado grau de competência, semelhante a um falante nativo. Dentro desta aceção, a gramática do aprendente é passível de ser moldada, isto é, encontra-se aberta a influências externas (*input*) e internas (omissão, generalização, entre outras). Esta gramática é também temporária, pois o aprendente pode mudá-la em qualquer altura, adicionando e apagando regras e reestruturando todo o sistema.

A proposta de Selinker trata-se de um modelo básico de aprendizagem da língua onde são observáveis aspetos de cariz psicolinguístico como a transferência da língua materna para a nova língua. Esta transferência poderá ser: 1) negativa, quando a língua materna se torna numa das fontes de erro em língua segunda; 2) positiva, quando a língua materna do aprendente facilita a aquisição da língua-alvo.

O conceito de *interlíngua* contribui para validar o discurso do aprendente como resultado de um sistema próprio, construído com base nos seus conhecimentos prévios (geralmente da sua língua materna) e a adição de novos conhecimentos sobre a língua que se encontra a aprender. Ao se aceitar a existência deste sistema, aceita-se igualmente que a presença de erros no discurso não o tornam deficitário, mas são sim fruto do sistema criado pelo próprio aprendente, pelo que “[w]hat is important is that the learners themselves impose structure on the available linguistic data and formulate an internalized system” (Gass & Selinker, 2008:14).

Nos vários estudos dedicados à *interlíngua* e ao seu desenvolvimento, é possível constatar duas abordagens opostas: por um lado, é defendido que os sistemas criados pelos aprendentes têm regras variáveis e regras que competem entre si em cada etapa do desenvolvimento; por outro lado, também é defendido que a *interlíngua* é homogênea e que o facto de variar é o reflexo dos erros que os aprendentes cometem quando fazem uso do seu conhecimento no momento de comunicarem (Ellis, R., 1997).

Associado ao constructo de *interlíngua* surge igualmente o de *fossilização* que consiste no cessar da aprendizagem da língua segunda, o que se repercutirá sobretudo na produção linguística na língua-alvo (Gass & Selinker, 2008). Enquanto falante de uma dada língua, o indivíduo tende a fossilizar elementos linguísticos (por exemplo, regras, pronúncia ou articulação) e mantê-los-á, independentemente da quantidade de exposição ou de aprendizagem formal da língua. A fossilização de elementos linguísticos é sempre mais notória quando se traduz no erro ou em desvios ao padrão de funcionamento da língua, pelo que Selinker (1972) alerta que este fenómeno, mesmo que aparente ter sido erradicado, tende a manifestar-se novamente na produção discursiva do falante, sobretudo quando este se encontra em momentos de tensão, ansiedade, ou pelo contrário, em momentos de descontração.

O desenvolvimento de uma *interlíngua* como sistema implica cinco processos distintos (Selinker, 1972:216-217): 1) *language transfer*, quando se comprova que regras ou elementos fossilizados provêm da língua materna; 2) *transfer of training*, ao se verificar que regras ou elementos fossilizados são fruto do treino/da prática; 3) *strategies of second langue learning*, quando as regras ou elementos fossilizados resultam da abordagem aos materiais e conteúdos a ser aprendidos; 4) *strategies of second langue communication*, quando os mesmos elementos resultam de uma abordagem à comunicação e 5) *overgeneralization of target language linguistic material*, quando os elementos fossilizados têm origem na generalização de regras e de características semânticas.

Como pudemos constatar, o conceito de *interlíngua* assenta também na existência de estratégias de aprendizagem e no seu desenvolvimento por parte de um aprendente de língua. Para Selinker (1972:219), é inegável que “various internal strategies on the part of the second-language learner affect to a large extent the surface structures of sentences underlying interlanguage utterances”, tratando-se de uma clara tentativa do aprendente em dominar a língua-alvo.

2.2 Aprendizagem e/ou aquisição

Historicamente, a psicologia educacional e a linguística aplicada caminham de mãos dadas, pelo que se encontram recheadas de debates teóricos sobre os processos que envolvem tanto a aprendizagem como a aquisição. A linguística aplicada deve muito à psicologia educacional na conceptualização e diferenciação entre estes dois termos enquanto processos.

Na psicologia da educação, prevalecem duas escolas de pensamento que de alguma forma guiam as várias variantes que lhes sucederam. Referimo-nos à escola associacionista, onde se enquadram os behavioristas, para os quais a aprendizagem é resultado de associações e estímulos; e à escola cognitivista, onde a aprendizagem é abordada como uma “reorganização de perceções (...) permite que quem aprende perceba novas relações, resolva novos problemas e ganhe uma compreensão básica da matéria” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:206). Ainda que a área de intervenção da psicologia educacional seja a aprendizagem quando entendida como um processo alargado que se dá em diferentes áreas do conhecimento, a linguística aplicada recebeu influência destas duas escolas de pensamento, tendo sido desenvolvidos vários postulados teóricos que dizem respeito à aprendizagem de uma língua, seja ela língua materna ou língua segunda.

Os behavioristas perspetivam que qualquer comportamento se encontra associado ao meio exterior, pelo que tudo o que uma pessoa “faz, ou pode fazer no futuro, é um resultado direto da sua história única de reforços e punições” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:206). A aprendizagem é então um processo permanente, que resulta da prática e é demonstrada nas alterações do desempenho, sem qualquer influência de fatores emocionais, motivacionais e até mesmo neurológicos. O indivíduo é uma *tabula rasa*, influenciado pelo seu ambiente, sobre o qual reage e do qual obtém resposta. Entre as décadas de 40 e 60 do século XX, a linguística aplicada conheceu grande influência do behaviorismo, reproduzida em metodologias de ensino de línguas em que se destacava o papel do professor no ambiente da sala de aula. Predominava então a abordagem estruturalista, onde podemos recordar Saussure⁷ e a sua abordagem à língua como um sistema de signos de associação entre palavra e significado. No ensino da língua, e sobretudo de uma LE, considerava-se que esta deveria ser ensinada com base na repetição, de forma a provocar um determinado comportamento linguístico por parte dos alunos, apontando naturalmente para o comportamento linguístico tido como apropriado. Desenvolvia-se, então, o *método audio-oral*, já mencionado anteriormente, onde eram privilegiadas a imitação e a memorização.

Em completa oposição a esta abordagem, o cognitivismo centra-se sobretudo no processo de aprendizagem e nas várias fases que o constituem. Salienta a importância do

⁷ O estruturalista suíço desenvolveu, na época, a distinção entre *langue-parole*. A língua apresentava-se como um todo coletivo, homogéneo e dinâmico, mas ao abordar a sua estrutura, Saussure valorizou a *langue* em detrimento da *parole* por considerar a análise científica desta última bastante problemática. A *parole* tem como característica ser mutável e estar sujeita a modificações por parte dos falantes, residindo aí o problema da sua análise (Saussure, 1999).

aluno conhecer o próprio processo e a estrutura de uma matéria, pois isto permitir-lhe-á assumir um papel ativo na aprendizagem. Numa abordagem cognitivista, assume-se que “entender a estrutura de um assunto é compreendê-la de uma forma que permite que muitas outras coisas se relacionem significativamente com esse assunto” (Bruner, 1962 *apud* Sprinthall & Sprinthall, 1993:237). Nesta perspetiva, destaca-se o conhecimento das fases que envolvem o processo de aprendizagem: a procura e seleção dos elementos que vão ao encontro das necessidades dos alunos e o relacionamento destes mesmos elementos com as estruturas e os conhecimentos prévios. Tudo isto permitirá a construção do conhecimento propriamente dito, através da interiorização e verificação da funcionalidade e adequação dos elementos.

É sob a égide do cognitivismo que se desenvolvem as mais recentes teorias da aprendizagem e prosperam metodologias e abordagens de ensino que atribuem ao professor o papel de promotor de condições favoráveis à aprendizagem e colocam o aluno no centro de todo o processo. No cognitivismo, defende-se a existência de estados mentais internos, tais como o desejo ou as motivações, que influenciam a forma como se dão a perceção e a aprendizagem, opondo-se por completo aos preceitos da psicologia behaviorista. No campo da linguística aplicada, a questão sobre a forma como a informação é processada ganha destaque e, na década de 60, Chomsky (1965) e a sua proposta da existência de uma Gramática Universal medeiam grande parte da produção teórica, sendo disso exemplo a investigação levada a cabo por Selinker (1972) e a noção de *interlíngua*.

A atenção volta-se para o aprendente e a forma como este constrói uma gramática individual da língua (generativismo), enfatizando a importância do *input* linguístico a que este se encontra exposto e as etapas de desenvolvimento que vai atravessando ao longo do processo de aprendizagem de uma língua.

Como podemos ver, as teorias sobre a aprendizagem na psicologia abandonaram gradualmente os modelos em que o conhecimento do sujeito se tratava de uma simples réplica da realidade assente na prática. Durante a década de 50, desenvolveu-se o conceito de construtivismo que abriu novas portas à investigação desenvolvida nesta área e que instituiu, de forma sólida, o conceito de *aprendizagem*, tal como o conhecemos no presente. Foi na descoberta tardia do trabalho de Jean Piaget, que o construtivismo assentou amarras teóricas. Para Piaget (*apud* Sprinthall & Sprinthall, 1993), o desenvolvimento cognitivo dá-se por estádios e as “experiências de aprendizagem ativas tendem a promover o desenvolvimento cognitivo enquanto as experiências passivas e vicariantes tendem a ter um impacto mínimo” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:128). O construtivismo estabeleceu-se como uma das mais importantes teorias da psicologia da educação, para a qual se tornou eminente o caráter construtivista de todo o processo de aquisição do conhecimento, onde o professor ganhou o papel de mediador de todo um processo de aprendizagem, no qual são considerados aspetos como a memória, o pensamento e a própria linguagem. A posição da teoria construtivista é a de defesa de que a aquisição do conhecimento depende da interação entre a informação apresentada e os conhecimentos anteriores do sujeito. É orientado para a

análise da interação entre os materiais de aprendizagem e os processos psicológicos realizados pelo sujeito, baseados em inferências sobre a aprendizagem, a memória e a descrição das relações entre os processos cognitivos ou operações, esforço e resultados. Esta perspectiva está na base da *abordagem comunicativa*, apresentada com mais detalhe anteriormente, e tem igualmente em conta a forma com as estratégias do aprendente e a memória são utilizadas na resolução de problemas e na aprendizagem. Na linguística aplicada florescem, à luz do construtivismo, modelos baseados na interação, e no caso específico do ensino de línguas estrangeiras sobressai a importância da interação em situações de comunicação.

Na década de 70 do século passado, cresceu o interesse pela capacidade humana de refletir sobre o próprio ato de pensar e sobre a forma como a tomada de consciência desta mesma ação pode influenciar o processo de aprendizagem. Neste mesmo campo, Flavell e Wellman (1977 *apud* Ribeiro, 2003) desenvolveram uma larga investigação na área da metamemória e, conseqüentemente, na área da metacognição. Esta trata-se da tomada de consciência por parte do aprendente da forma como a informação é processada durante a realização de uma tarefa complexa, desenvolvendo estratégias e processos de avaliação, organização e monitorização do conhecimento. Este conhecimento envolve igualmente o entendimento do modo como a sensibilidade e o conhecimento das variáveis *pessoa, tarefa e estratégia* podem influenciar os resultados das atividades cognitivas (Ribeiro, 2003).

Atualmente, a psicologia educacional tende a desenvolver uma perspectiva mais *humanista*⁸, onde é sublinhada a importância de fatores emocionais, afetivos, culturais e da própria motivação pessoal no processo de aprendizagem (Fernández López, 2004a). Salienta-se que o aluno deve ter liberdade para aprender e o direito de aprender através dos seus erros e procura-se, sempre, avaliar as necessidades, a cultura, a língua, a atitude e a motivação de cada um dos alunos⁹. O *socioconstrutivismo* apresenta-se como um termo capaz de abranger as perspectivas e abordagens mais recentes, para as quais ainda não se dispõe de distância temporal suficiente que permita categorizações. Esta perspectiva encontra suporte na descoberta, mais uma vez tardia, do trabalho de Vygotsky (1996), cuja obra só foi publicada no ocidente na década de 60. Para o autor, os nossos pensamentos são fruto das nossas necessidades específicas, da motivação, interesses ou emoções, motivando-nos a produzir pensamentos, depois estruturados na linguagem. O desenvolvimento do indivíduo não

⁸ Sobre os contributos da psicologia humanista, Nunan (2003:194) cita Kohonen (1992): “Humanistic psychology attempts to make sense of experience at the point where sociology and psychology intersect. Humanism facilitates personal growth, helps learners adapt to social change, takes into account differences in learning ability, and is responsive both to learner needs and practical pedagogical considerations.”

⁹ Acerca da presença e importância da motivação do aprendente, Corder (1967) coloca a hipótese de que algumas das estratégias desenvolvidas pelo aprendente aquando da aprendizagem da língua materna se verificam no momento em que este aprende uma língua segunda, sem que isso implique que a sequência de aprendizagem seja a mesma nos dois casos. No desenvolvimento desta hipótese, o autor afirma que “given motivation, it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the language data. Study of language aptitude does in some measure support such a view since motivation and intelligence appear to be the two principal factors which correlate significantly with achievement in a second language” (Corder, 1967:164).

pode ser separado do seu contexto social e a aprendizagem, ao mesmo tempo que lidera o desenvolvimento, progride mais rapidamente do que este último. De certa forma, a aprendizagem redundante em desenvolvimento. Em traços gerais, para Vygotsky (1996), a aprendizagem consiste na apropriação do conhecimento, levando o aprendiz a interiorizar determinada informação ou conceito, tornando-o capaz de utilizar esse conhecimento de forma independente. Em última instância, a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento da mente. Porém, nem toda a forma de aprendizagem é sinônima de desenvolvimento. A aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento. Apesar de Vygotsky não ter direcionado os seus estudos para a aprendizagem de uma língua, contribuiu para o enquadramento e compreensão do processo da sua aprendizagem, colocando em destaque o enquadramento sociocultural e potenciando que se caminhe cada vez mais para uma abordagem intercultural no ensino das línguas.

Importa pois, neste capítulo, distinguir os termos *aprendizagem* e *aquisição* que concorrem em muita da literatura a eles dedicada. Nas palavras de Altet (s.d:13) “[a] aprendizagem é, ela própria, definida como um processo de aquisição, um processo de mudança”. Contudo, este tipo de interpretação parece carecer de exatidão, pelo que muito se debate sobre a distinção entre conceitos. Reflete-se sobre a distinção entre os conceitos de *aprendizagem* e de *aquisição*, distinguindo-se não só como processos, mas também pelas condições em que ocorrem. No sentido mais lato, por *aprendizagem* entende-se um processo formal, comumente tido como algo padronizado e que, na maioria dos casos, ocorre no contexto escolar ou de uma sala de aula. Já por *aquisição* entende-se um processo de cariz mais espontâneo, que poderá ocorrer em situações e ambientes que não sejam de contexto escolar.

Quando estes conceitos são transpostos para a aprendizagem de uma língua, toma-se em linha de conta que *aprendizagem* consiste num processo formal que leva ao desenvolvimento consciente da língua, o qual, segundo Germain (1993), se encontra alicerçado na forma linguística ou na gramática, isto é, na explicitação das regras de funcionamento. Por sua vez, *aquisição* consiste num processo informal, apontado pelo mesmo autor como sendo implícito e inconsciente. Poder-se-á dizer que a *aquisição* se trata do desenvolvimento espontâneo da língua, conseguido na vivência de situações reais e quotidianas.

No QECR (Conselho da Europa, 2001:195-196), é feita uma proposta para a distinção dos conceitos, apesar das ressalvas em relação ao seu uso genérico ou restrito. *Aquisição* é apresentada como impossível de ser observada e refere-se às “interpretações da língua de falantes não nativos” ou “ao conhecimento não orientado” de uma língua não materna e a sua consequente utilização. *Aprendizagem*, por outro lado, assume-se como “o processo pelo qual é obtida uma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional”. A dificuldade em delimitar a fronteira que

separa estes dois conceitos leva a que Ançã (2008:115) proponha o termo “apropriação” como síntese entre o que é fruto da aprendizagem, por um lado, e da aquisição, por outro.

A problemática da definição entre estes dois termos nasceu na segunda metade do século XX com a disseminação da investigação dedicada aos processos que conduzem tanto à aprendizagem como à aquisição de uma L2 e, de há algum tempo a esta parte, têm suscitado a curiosidade de muitos investigadores no campo da linguística aplicada que questionam se o processo de aprendizagem e/ou aquisição se assemelha ao que ocorre com a língua materna de um indivíduo, procurando não só pontos de contacto, como também de afastamento. As várias escolas da psicologia da educação tiveram aqui um papel fulcral, tendo influenciado muitos dos postulados teóricos com que a linguística aplicada se deparou no último século e a distinção categórica entre os conceitos de *aprendizagem* e *aquisição* proposta por Krashen (1986a), como veremos mais adiante, marcou de forma indelével este campo conceptual.

Vários fatores são alvo de discussão na tentativa de estabelecer um padrão e uma matriz para a compreensão do processo de aquisição. Numa leitura atenta de Figueiredo (1995), podemos listar uma série de fatores frequentemente explorados na pesquisa dos processos de *aquisição* e de *aprendizagem* de língua materna e L2. Um dos primeiros fatores apresentados é o da idade, tratada como condição necessária à aprendizagem de uma língua, quer seja bem ou malsucedida, sobretudo se se tratar de uma L2. Em algumas teorias é profusamente defendido que o ser humano estará biologicamente predisposto a adquirir e a aprender uma língua com relativa facilidade até à puberdade. É disto mesmo exemplo a hipótese colocada por Lenneberg (1967, *apud* Figueiredo, 1995; Madeira, 2008) da existência de um *Período Crítico*¹⁰. É aqui defendido que adolescentes e adultos não são capazes de recorrer às suas “capacidades inatas” aquando do processo de aquisição de uma L2 e que este processo é qualitativamente diferente do processo de aquisição da sua língua materna. Esta posição é, contudo, considerada por muitos como ultrapassada e sem fundamento. Figueiredo (1995) aponta que muitos dos estudos realizados demonstram que não existem grandes diferenças entre aquilo que é adquirido por crianças e adultos, verificando-se que as maiores diferenças se dão ao nível da pronúncia. Rebatendo a existência de uma fase propícia à aquisição de uma língua, Wode (1994) defende que aprender uma língua implica quatro categorias essenciais: 1) a capacidade de interpretação estrutural, que conduz o aprendente a ouvir e a diferenciar os vários elementos lexicais presentes num determinado *input*; 2) a capacidade de detetar variações linguísticas que podem ser motivadas por fatores regionais ou sociais; 3) bem como a capacidade de autocontrolo, uma vez que os falantes são simultaneamente os seus próprios ouvintes, podendo controlar e moderar a produção de enunciados e ajustá-los ao padrão da comunidade linguística em que está inserido. A estas três categorias associa-se, ainda, 4) a capacidade de adaptação às mudanças históricas que se

¹⁰ Em 1967, Lenneberg apresentou a *Hipótese do Período Crítico*, na qual postulou que a aquisição de uma língua se trata de um processo inato, determinado por fatores biológicos que delimitam temporalmente o período de aquisição de uma língua entre os dois anos e a puberdade. Lenneberg parte da existência do processo de lateralização, isto é, o processo pelo qual os dois hemisférios do cérebro desenvolvem funções específicas, e defende que é na adolescência que termina este processo, momento em que o cérebro perde a sua plasticidade, o que dificultará a aquisição de uma língua.

verificam na língua que rodeia o falante. O autor considera que o domínio destes mesmos fatores implica a existência de faculdades de percepção categórica e contínua que permitirão um uso e aplicação eficaz de uma língua por parte do falante. A aquisição associa-se aqui às categorias anteriormente apresentadas, conduzindo à percepção de língua.

A perspetiva generativista de Chomsky (1965) levou-o a defender que a aquisição de uma língua não pode ser reduzida a uma resposta a estímulos ou a uma forma de mimetismo. Este autor assume claramente ser influenciado por Humboldt que afirmava ser possível “make infinite use of finite means” (Chomsky, 1965:6) e destaca o facto de todos os indivíduos, e sobretudo as crianças, terem a capacidade de combinar um número finito de elementos linguísticos (palavras) de forma a criar um número infinito de estruturas (frases). Esta capacidade prende-se ao aspeto criativo da língua: “an essential property of the language is that it provides the mean for expressing indefinitely many thoughts and for reacting appropriately in an indefinite range of new situations” (Chomsky, 1965:6). Para o autor, a *aquisição* não se tratará tanto de um processo, mas sim de algo inato a todos os indivíduos, defendendo a existência de um *language-acquisition device*, conhecido na literatura como *dispositivo de aquisição de linguagem* (DAL):

“The language-acquisition device is only one component of the total system of intellectual structures that can be applied to problem solving and concept formation; in other words, the *faculte de langage* is only one of the faculties of the mind” (Chomsky, 1965:56).

A existência deste mecanismo na aquisição da linguagem pressupõe a existência de uma Gramática Universal, ou seja, um sistema de regras e princípios pelo qual todas as línguas se regulam e que fundamenta algumas das semelhanças que se podem encontrar, ainda que possam não ser notórias ou óbvias.

É a existência desta Gramática Universal que facilita a aquisição da linguagem. A Gramática Universal será um constructo biológico onde estão patentes as propriedades de todas as línguas humanas e com o qual, as crianças, por exemplo, transformam a gramática da língua a que se encontram expostas através de operações mentais. A partir da Gramática Universal, as crianças serão capazes de selecionar o que deverá ser empregue para que possam efetivamente adquirir a língua a que se encontram expostas. Tal só será possível se se verificar a presença de estímulos adequados que ativem os mecanismos inatos de aquisição, pelo que é dada grande importância ao *input*, encarado como principal elemento de estímulo e definido pela influência do meio.

Dos vários postulados teóricos, a proposta de Krashen (1986a) parece ser aquela que mais se aproxima de dar resposta à distinção entre processos de aquisição e de aprendizagem. A proposta do autor para o processo de aquisição não se encontra distante da proposta chomskyana, sendo que *aquisição* e *aprendizagem* se distinguem como processos de desenvolvimento de competências numa língua segunda.

Por *aquisição* entende-se, dentro desta perspetiva, um processo subconsciente levado a cabo pelos aprendentes que não estão prevenidos para o facto de se encontrarem em

situação de aquisição de uma língua segunda. A *aquisição* dá-se num contexto de aprendizagem informal ou de “natural learning” (Krashen, 1986a:10), no qual a noção de erro e correção são fruto da intuição, uma vez que se desconhecem as regras da língua adquirida. A *aquisição*, será, então o processo que permite a um indivíduo, enquanto aprendiz e falante de uma língua segunda, comunicar de forma fluente e espontânea.

No que diz respeito ao conceito de *aprendizagem*, Krashen (1986a:10) define-o como um processo consciente, no qual o aprendiz toma conhecimento das regras que estruturam a língua segunda, vulgarmente conhecida por gramática, podendo inclusivamente refletir e falar sobre essas mesmas regras.

É de realçar que a definição de aquisição proposta por Krashen não é consensual, pois alguns investigadores consideram que o uso do termo subconsciente na classificação de aquisição não se aplicará num sentido técnico. Toma-se o exemplo de Schmidt (1990 *apud* De Bot *et al.*, 2006:7) que apontou o uso do termo subconsciente como capaz de suscitar interpretações erróneas, como por exemplo, a aquisição como um processo de aprendizagem subliminar, algo que a investigação sobre os processos mentais e da consciência rejeitaria, sobretudo se tivermos em linha de conta afirmações como a de Erlaender (2005:59) em como “o cérebro memoriza informação que é significativa e que está ligada a um conhecimento ou experiência anterior (...) quer saber se a nova informação é importante (...)”, considerando-se que é necessário um determinado grau de atenção para conseguir obter qualquer tipo de informação.

Relegando para segundo plano esta tecnicidade no uso do termo “subconsciente” na descrição do processo de aquisição, a teoria sustentada por Krashen (1986a) é das mais citadas por toda a literatura neste campo, encontrando-se assente em outros quatro fatores, denominados pelo investigador de *hipóteses*. A segunda hipótese colocada denomina-se “the natural order”, aqui traduzida por *a ordem natural*. O autor parte do princípio que é previsível uma ordem natural de aquisição das estruturas gramaticais de qualquer língua e que esta se manifesta aquando do processo de aquisição de uma língua segunda. O próprio autor alerta para o facto de esta hipótese não ser passível de total comprovação. Todavia, aponta que os vários estudos realizados, na sua maioria sobre as estruturas da língua inglesa, revelam clara e estatisticamente grandes semelhanças. Krashen (1986a:13) afirma que “this natural order appears only in certain conditions (or rather, it disappears only in certain conditions!)”, reforçando o aspeto de alguns falantes nativos de uma dada língua (como língua materna) adquirirem certas estruturas numa fase inicial e outros falantes adquirirem essas mesmas estruturas numa fase mais tardia.

A terceira hipótese colocada por Krashen é a do *Monitor*, traduzida do inglês com o mesmo termo. Esta associa-se, sobretudo, ao processo de aprendizagem, na medida em que não interfere diretamente na aquisição, pois a primeira tem como principal função monitorizar a produção linguística. Nas palavras do autor, “learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor (...) only to make changes in the form of our utterance, after it has been “produced” by the acquired system” (Krashen, 1986a:15). A hipótese do

Monitor, ou o uso pleno das regras, só se verifica quando se reúnem três condições necessárias e incontornáveis:

- tempo: o falante de uma língua segunda só poderá refletir sobre as regras gramaticais se dispuser de tempo para tal, tempo de que não se dispõe aquando da produção de um discurso fluente e espontâneo. A condição tempo é mais facilmente obtida na produção escrita do que na oralidade.
- atenção à forma: o falante deve ter em mente a forma como diz ou expressa algo. Esta condição pode não ocorrer caso o falante se concentre no que dizer e não na forma correta de o fazer.
- conhecimento das regras: descrita pelo autor como a mais exigente das condições, considerando a complexidade da estrutura de qualquer língua e o facto de até os melhores alunos só terem conhecimento de uma pequena parte das regras gramaticais.

Dentro desta mesma hipótese salienta-se ainda que o uso consciente do *Monitor*, para além de facilitar a colmatação de elementos que ainda não foram adquiridos, permite obter melhores resultados na aplicação de regras gramaticais consideradas sintaticamente simples. São aqui distinguidos três tipos de uso consciente do *Monitor* (Krashen, 1986a:18-20):

- utilizadores excessivos do Monitor (do inglês *over-users*): neste grupo o uso excessivo do *Monitor* resulta da constante verificação das regras por parte do falante, o que pode provocar muitas hesitações na expressão oral, marcada pela constante autocorreção, afetando a fluência do discurso. Poder-se-á incluir neste grupo todos os falantes que demonstram serem bastante perfeccionistas e que procuram fugir a qualquer tipo de erro;
- utilizadores que fazem um uso mínimo do Monitor (do inglês *under-users*): não demonstram grande cuidado ou preocupação com a forma, concentrando-se mais no conteúdo. Este grupo caracteriza-se por falantes que não aprenderam formalmente a língua e se o fizeram optaram por não fazer uso do seu conhecimento. Regra geral não aplicam as correções de que são alvo e são malsucedidos na resolução de exercícios gramaticais, uma vez que dependem inteiramente da sua intuição e do que consideram ser correto. Incluir-se-iam neste grupo todos os falantes mais extrovertidos que confiam na sua capacidade de improvisação;
- utilizador equilibrado do Monitor (do inglês *the optimal user*): em geral, trata-se de um falante que não receia expressar-se oralmente, ainda que não faça uso das regras gramaticais numa situação informal ou espontânea de conversação, quando dispõe de tempo, ou de outras condições, põe em prática todas as competências resultantes da aprendizagem como complemento ou forma de se monitorizar.

A formação de falantes que se insiram neste último grupo é considerada, pelo mesmo autor, como o objetivo primordial da ação pedagógica. Contudo, poder-se-á estabelecer aqui um paralelo entre a personalidade do aprendente que se encontra numa situação de aprendizagem e/ou aquisição de uma língua segunda e a aplicação prática da hipótese do *Monitor*.

A quarta hipótese colocada por Krashen procura obter resposta para a questão “Como adquirimos as línguas?”, denominada de hipótese do *input*. Esta prende-se sobretudo ao processo de aquisição e parte do princípio que o aprendente só adquirirá a língua de forma estruturada após a compreensão do significado. O *input* a que o aprendente se encontrar exposto deverá ser de um grau superior ao seu nível de aprendizagem, potenciando a sua progressão para o nível que se segue. O aprendente deverá ser capaz de se concentrar no significado e não na forma ou na estrutura, pelo que utilizará elementos como o conhecimento de uma palavra, ter em consideração o contexto ou, até mesmo, fazer uso de outras referências extralinguísticas¹¹ que lhe permitam chegar ao significado.

O autor salienta que a hipótese do *input* contradiz a abordagem do ensino tradicional, o qual procura chegar à língua-alvo a partir de estruturas baseadas na repetição e na prática frequente, acreditando que este é um meio para se atingir a fluência. Na hipótese do *input* parte-se do princípio que a fluência não se ensina e que depende da predisposição do indivíduo para comunicar na língua que se encontra a aprender, cabendo ao ensino formal disponibilizar e trabalhar *input* que seja compreensível (Krashen, 1986a:22). A produção de discurso na nesta nova língua não será completamente correta numa primeira fase, mas é expectável que esta progrida no sentido da correção, à medida que o aprendente ouve e compreende cada vez mais o *input* a que se encontra exposto.

Como referimos anteriormente, a proposta de Krashen prevalece um pouco por toda a literatura, contudo não é consensual no que concerne à forma como restringe a aprendizagem a um processo que se dá em ambientes formais de ensino (ambiente escolar), uma vez que também se acredita que a aprendizagem pode ocorrer fora de ambientes de ensino e que “much of it may be independent of any teaching” (Stern, 1991:20).

Ainda que as teorias construtivistas sobre a distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* imperem afincadamente na linguística aplicada, atualmente a ênfase é cada vez mais dada à forma como o conhecimento se dá. Por influência do cognitivismo aliado à neurobiologia, dedica-se cada vez mais atenção aos processos que levam ao desenvolvimento do conhecimento e às “descriptions of the learning processes which, through exposure to representative experience, result in change, development, and the emergence of knowledge” (Ellis, N., 2008:375).

Impõe-se estabelecer em que condições se dá o conhecimento e aclarar se este é de natureza implícita ou explícita, uma vez que se constata que nem tudo o que se aprende é

¹¹ Por referências extralinguísticas, devem entender-se a experiência, a vivência e o conhecimento do mundo e das relações sociais que caracterizam o utilizador de uma língua e, até mesmo, o comportamento do interlocutor, que pode influenciar igualmente o sucesso (ou falta deste) no momento de comunicar.

adquirido (Ellis, R., 2006), pelo que não é raro observar que muitos utilizadores de uma língua são incapazes de empregar alguns dos conhecimentos formais que têm desta no momento de comunicar.

Parte-se do princípio teórico de que o conhecimento explícito é estruturado, marcado por um elevado grau de consciência. Este tipo de conhecimento não só é controlado, como também pode ser modificado, encontrando-se associado à aprendizagem. Segundo Rod Ellis (2006:95), “[e]xplicit knowledge is held consciously, is learnable and verbalisable, and is typically accessed through controlled processing when learners experience some kind of linguistic difficulty in using the L2”, assumindo, por isso, um cariz analítico.

Por outro lado, o conhecimento implícito manifesta-se no desempenho linguístico e de forma automática, implicando para isso o conhecimento de procedimentos. Este é “procedural, is held unconsciously, and can only be verbalized if it is made explicit. It is accessed rapidly and easily and thus is available for use in rapid, fluent communication” (Ellis R., 2006:95), caracterizado pelo seu caráter intuitivo.

Aos conceitos de conhecimento explícito e implícito associam-se ainda os de conhecimento declarativo e procedimental, também referidos na literatura como memória declarativa e procedimental (Gass & Selinker, 2008). O primeiro prende-se fundamentalmente ao conhecimento e entendimento da palavra, desde o seu significado à sua colocação, sendo de fácil acesso, enquanto o segundo, o conhecimento procedimental, diz respeito à sequenciação e utilização da informação, não sendo de fácil acesso quando necessitamos recuperar este tipo de conhecimento. Nas palavras de Gass e Selinker (2008):

“Declarative knowledge is concerned with knowledge *about* something and declarative memory underlies learning and storage of facts (...) Procedural knowledge or procedural memory relates to the motor and cognitive skills that involve sequencing information” (Gass & Selinker, 2008:242).

Considerando que o conceito de conhecimento declarativo se encontra diretamente relacionado ao de conhecimento explícito e o conceito de conhecimento procedimental se associa ao conhecimento implícito (Gass & Selinker, 2008), resta à investigação determinar em que medida é que estes conceitos se relacionam e se influenciam mutuamente. É, então, necessário verificar em que medida o ensino formal e direto contribui para a sua promoção, sendo comumente aceite que “direct instruction seems more effective than indirect instruction in the promotion of explicit knowledge. It may be more effective in promoting implicit knowledge as well, but this depends on what measures one accepts as tapping into implicit knowledge” (Sonbul & Schmitt, 2013:124).

Pese a dificuldade em definir e balizar os conceitos aqui apresentados, na presente tese optar-se-á pela adoção do termo *aprendizagem*, não só para fluência na apresentação, mas também por nos dedicarmos especificamente a estratégias de aprendizagem e por assumirmos a sua presença na aprendizagem formal da língua portuguesa, sem com isto descurar a complexidade da dicotomia *aprendizagem-aquisição*.

2.3 O professor de língua e o seu contributo para a aprendizagem

É de conhecimento geral que a figura e o papel do professor influenciam, em larga medida, o decorrer do processo de aprendizagem dos alunos. Todos nós tivemos um professor que nos marcou de forma positiva e que teve um papel ativo no nosso sucesso enquanto alunos.

Consideremos aqui que as expectativas do professor determinam tudo o que os alunos aprendem e constituem um fator de motivação para os alunos. O sucesso ou o insucesso escolar dos alunos poderá ser determinado pelas expectativas dos professores (Sprinthall & Sprinthall, 1993), podendo mesmo afirmar-se que o sucesso de um professor revela-se no sucesso dos seus alunos. Neste contexto, os alunos tentarão corresponder a essas mesmas expectativas, sobretudo se o professor procurar ser mais dinâmico e desenvolver um bom ambiente de aprendizagem.

A máxima de que o professor deve ter o(s) aluno(s) como centro do processo de ensino-aprendizagem aplica-se necessariamente ao contexto do ensino das línguas, nomeadamente de uma língua estrangeira ou de uma língua segunda. Ao professor cabe, não só, a planificação, a execução e a avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem, como também promover um bom ambiente na sala de aula e valorizar o progresso dos seus alunos, independentemente do ritmo individual, que também deve ser respeitado. Em última instância, compete ao professor avaliar o processo e o progresso dos seus alunos, “tanto explicitamente y implícitamente, conjugando los conocimientos adquiridos por los alumnos, sus necesidades, sus campos de interés y la validez de sus hipótesis de construcción de la enseñanza/aprendizaje y de sus procesos para la construcción armónica del conocimiento (y de su personalidad)” (Díaz-Corrалеjo Conde, 2004:244).

Se, no passado, o professor era visto como fonte e transmissor de conhecimento, atualmente espera-se que seja um facilitador, um ajudante, um guia e, no caso específico do ensino de línguas, um *cocomunicador* (Oxford, 1990:10). Podemos afirmar que é consensual a ideia de que ao professor da atualidade é exigido que seja capaz de tornar os seus alunos mais independentes e ativos na sua própria aprendizagem, assumindo para si o papel de professor reflexivo, capaz de analisar, não só a sua atividade como profissional, mas também a sua realidade e a dos seus alunos “e que observe em que medida as suas estratégias o conduzem aos objetivos pretendidos” (Simão, 2001:5). Para tal, verifica-se que o reconhecimento de estratégias de aprendizagem e a condução dos alunos na sua adoção são requisitos essenciais dos professores durante os tempos que correm (Gomes *et al.*, 1991; Oxford, 1990). Esta prática só será possível se os próprios professores forem capazes de abordar de forma estratégica os conteúdos que se propõem a ensinar (Simão, 2001).

Desde a década de 70 do século XX que, nas salas de aula, impera a abordagem comunicativa, em oposição aos métodos estruturalistas onde era dada ênfase ao ensino da forma. Esta mudança contribuiu para que o papel do professor se alterasse, tornando-se no

que hoje em dia é considerado como sendo desejável: um guia capaz de tornar os seus alunos autónomos e bem-sucedidos na realização de diferentes atividades e tarefas comunicativas. Nesta sua nova função de guia, o professor deve conjugar os papéis de facilitador e de monitor, procurando “fornecer ao aluno todos os meios possíveis para que ele acompanhe e monitorize os passos/progressos do seu conhecimento linguístico ao mesmo tempo que o adquire” (Pinto, Maria, 2009a: 88).

Como facilitador, o professor deve proporcionar aos seus alunos o maior número possível de oportunidades de uso da língua-alvo, em situações que se assemelhem o mais possível às que ocorrem fora da sala de aula. Para isso, deve diversificar os materiais adotados e as estratégias de ensino e de contacto direto com a língua, mostrando aos seus alunos que poderão adoptá-las fora do espaço formal de aprendizagem e em outros contextos de comunicação. Como monitor, o professor deve acompanhar o progresso dos seus alunos e intervir sempre que se verifiquem erros ou desvios que coloquem em causa o seu sucesso na atividade comunicativa. Espera-se que o professor da atualidade reconheça que a sua atenção deve estar mais voltada para a forma como os seus alunos aprendem do que estar concentrado, de forma quase exclusiva, no que aprendem. Deve acompanhar o processo pelo qual se dá a aquisição, consciente de que são muitos os fatores que a influenciam, como por exemplo o desenvolvimento de uma interlíngua por parte dos alunos, o contexto social e emocional de cada um deles, bem como a reação dos alunos às estratégias, métodos e materiais adotados na sala de aula (Oxford, 1990:5).

O professor de línguas que pretenda encaminhar os seus alunos para uma aprendizagem estratégica deve conhecê-los profundamente, devendo procurar saber quais são os seus interesses e motivações. O professor poderá descobrir quais são as estratégias que os seus alunos usam por si próprios, através de uma observação objetiva e cuidada de tudo o que se passa na sala de aula, mas sem dar especial destaque a qualquer uma delas. Deve, acima de tudo, proporcionar um leque variado de estratégias de aprendizagem, indo ao encontro das diferentes necessidades e motivações que identificou no grupo com que trabalha, com o objetivo de ajudar o aluno *a aprender como aprender* e fazer com que os alunos desenvolvam, por si mesmos, as estratégias de aprendizagem que consideram mais eficazes (Coscarelli, 1997).

Aliada a tudo isto encontra-se a obrigação do professor em conhecer, de forma aprofundada, os materiais com que trabalha e planear cuidadosamente cada uma das aulas, tendo por base a última sessão. É de extrema importância que o professor seja capaz de levar para a sala de aula outro tipo de materiais, que atraiam a atenção e curiosidade dos alunos, que os motive e que desperte neles a consciência de que esses novos materiais se aproximam do uso da língua-alvo em contextos externos à sala de aula. Verifica-se que se pretendem professores mais criativos e que se adaptem com facilidade a diferentes contextos de ensino, considerando-se que a ênfase é agora dada à “quality and importance of their relationship with learners” (Oxford, 1990:11).

Nesta jornada de tornar os seus alunos mais autónomos, o professor contribui também para que se tornem mais responsáveis pela sua própria aprendizagem e será aqui que a adoção de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem se prova mais frutífera. O professor poderá então adotar e adaptar estratégias que identificou nos próprios alunos, demonstrando o seu grau de eficácia não só dentro da sala de aula, como noutros contextos de comunicação. Sendo explícito no uso de estratégias, o professor conduzirá os seus alunos a adotar, sempre que necessário, diferentes estratégias quando confrontados com novos problemas e, neste caso específico, qualquer dificuldade ao nível da comunicação.

O professor de língua deve ter igualmente em atenção o ambiente que se instaura na sala de aula, pois há uma relação mútua entre o comportamento dos alunos, tanto individualmente como em grupo, e o ritmo de cada aula. Deve-se procurar estabelecer uma atmosfera de colaboração, onde predomine a interajuda. A colaboração é, sem dúvida, mais produtiva numa sala de aula do que a competição e, para além disso, o ato de comunicar é por natureza um ato de colaboração entre interlocutores, ideia que deve ser fomentada pelo professor que age aqui como monitor.

É necessário ter consciência de que a sala de aula é também um espaço cultural e, no caso concreto de uma L2, um espaço multicultural, onde alunos de diferentes origens, com diferentes motivações e atitudes perante a aprendizagem se relacionam. Na impossibilidade de proceder ao ensino da língua-alvo nos ambientes onde o seu uso é efetivo e veicular, cabe ao professor recriar, sempre que possível e oportuno, estas mesmas situações, lembrando aos seus alunos que a hesitação e o erro são perfeitamente normais e até frequentes em situações de comunicação reais. Procura-se, desta forma, estimular o desenvolvimento da competência comunicativa por parte dos alunos.

Para fomentar uma atitude positiva e uma boa dinâmica de trabalho, o professor deve agir como um “treinador” que “providencia tempo, recursos, incentivos, modelos das competências necessárias, exercícios práticos (...)” (Erlauder, 2005:122), dando o seu *feedback* a cada progresso individual ou perante o erro. A presença do *feedback* é natural numa sala de aula, mas deve ser também planeada e orientada, pois o professor não poderá dedicar mais atenção a um aluno em detrimento de outros. O *feedback* desempenha um papel muito importante no progresso e sucesso do aluno, uma vez que para ele será mais fácil “aprender com o seu erro, aprender imediatamente como corrigi-lo, a praticar mais e a colher a recompensa do sucesso na tentativa seguinte” (Erlauder, 2005:124).

Perante a impossibilidade de estabelecer um conjunto de diretrizes e princípios que circunscrevam uma metodologia para o ensino de línguas que favoreça a aprendizagem e a aquisição, alguns investigadores dedicam o seu trabalho a delinear princípios que auxiliem o professor a desempenhar de forma eficiente e eficaz a sua função, que numa *abordagem comunicativa* se pretende que seja a de um guia e de facilitador no processo de aprendizagem.

Passamos a expor dois trabalhos desenvolvidos nesta área: um primeiro apresentado por Nunan (2003) que visa um trabalho pedagógico e didático que conduza ao

desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos e, de seguida, uma proposta de dez princípios para o ensino de línguas exposta por Rod Ellis (2008). Estas duas propostas parecem-nos ser elucidativas quanto à função do professor enquanto monitor do processo de aprendizagem, responsável por encaminhar os seus alunos a assumir um papel mais interventivo e responsável enquanto aprendentes de uma língua. Salvaguardamos o facto de nas linhas que se seguem serem usados os termos *aluno* e *aprendente*, fruto da tradução das propostas que apresentamos e cujo conceito explicitamos na secção que se segue.

Partindo do princípio que os alunos se encontram abertos a assumir as várias responsabilidades que a aprendizagem comporta e a trabalhar no sentido de se tornarem autónomos, Nunan (2003) estabelece um programa de nove passos dirigido a professores, no sentido de promoverem o desenvolvimento da autonomia dos alunos de línguas. Os vários passos apresentados podem ser desenvolvidos sequencialmente, ou poder-se-á optar por desenvolver alguns deles em simultâneo, verificando-se que alguns destes passos se encontram mais vocacionados para os conteúdos, enquanto outros se voltam mais para o processo de aprendizagem em si.

Para o autor, o professor deve tornar os objetivos do ensino da língua claros e explícitos, tudo para que os alunos possam assumi-los e determinar os seus próprios objetivos e conteúdos de aprendizagem. Este primeiro passo não é considerado controverso e pretende promover que os alunos se envolvam de forma direta na aprendizagem. Como segundo passo para a promoção da autonomia e na sequência direta deste último, o já referido autor propõe que seja permitido ao aluno estabelecer os seus próprios objetivos, mesmo que isso implique uma revisão de conteúdos, permitindo um trabalho de colaboração dentro de um determinado grupo ou turma, bem como gerir as diferenças individuais e conduzir a negociação de necessidades e potenciais conflitos. O terceiro passo apresentado por Nunan (2003:198) diz respeito à importância de encorajar os alunos a usar a língua que se encontram a aprender fora da sala de aula, focando-se nos conteúdos aprendidos e potenciando o uso comunicativo da língua. O quarto passo aqui proposto é-nos muito caro, pois refere-se ao despertar da consciência dos alunos para o processo de aprendizagem, onde as estratégias desempenham um papel fulcral. É importante que os alunos saibam como aprendem e uma forma de os levar a este conhecimento é destacar as estratégias desenvolvidas na realização de uma tarefa na sala de aula, algo que um professor pode fazer facilmente através da explicitação detalhada da tarefa e das estratégias que os alunos poderão adotar na sua realização.

O quinto passo que contribuirá para o desenvolvimento de um aprendente autónomo implica ajudar os alunos a descobrir qual é o seu estilo de aprendizagem favorito ou através de qual poderão obter melhores resultados. O autor sublinha que este passo implica alguma controvérsia, uma vez que alguns investigadores não consideram que os alunos sejam capazes de fazer escolhas e que o próprio conceito de escolha na aprendizagem é um constructo ocidental, pelo que poderá não se aplicar a outros contextos de ensino. Da nossa parte, consideramos fazer sentido dar voz ao aluno no momento de escolher qual o estilo de aprendizagem com que se identifica, pois acreditamos que este tem um peso determinante na

obtenção de sucesso e não é raro observarmos nas nossas salas de aula a convivência entre alunos que adotam para si diferentes estilos de aprendizagem e que desenvolvem diversas estratégias na execução das tarefas que lhes são colocadas.

Como consequência, é proposto no sexto passo o encorajamento da escolha por parte do aluno que, segundo Nunan (2003:200), deverá ser impulsionada pelo professor nas situações mais rotineiras que envolvem a aprendizagem da língua e a realização de tarefas. Um exemplo de uma forma de encorajar a escolha numa tarefa rotineira é, no momento da audição de um texto acompanhada da leitura do mesmo, perguntar aos alunos e colocar à votação se preferem ouvir ou ler o texto primeiro. Desta forma, os alunos sentir-se-ão mais envolvidos no processo de aprendizagem e poderão fazer as escolhas mais adequadas, promovendo também a escolha de um estilo de aprendizagem. Ainda ligado ao poder de escolha que se pretende reforçado nos alunos, surge o sétimo passo para o desenvolvimento da autonomia. O autor considera relevante dar a oportunidade aos alunos para criarem as suas próprias tarefas dentro da sala de aula. Consideramos que esta abordagem poderá ser proveitosa na medida em que, com o contributo de todos, os alunos poderão realizar um leque de tarefas mais alargado e que irão mais rapidamente ao encontro das suas necessidades e dos seus objetivos de aprendizagem, para além do facto dos alunos poderem realizar estas e outras tarefas fora da sala de aula, numa clara promoção da sua autonomia.

As duas últimas propostas de Nunan (2003:202) são as que se apresentam como as mais improváveis e passíveis de despertar alguma controvérsia. Contudo, parecem-nos bastante interessantes, pois já foram, de alguma forma, desenvolvidas por nós numa sala de aula. O oitavo passo proposto diz respeito à troca de papéis e encorajar os alunos a tornarem-se professores e a desenvolver tarefas em que o ensino e/ou a apresentação de algo seja o seu objetivo explícito. Como referimos, e ainda que possa ser visto como pouco ortodoxo, por diversas vezes solicitámos aos alunos que se preparassem no sentido de ensinar ou apresentar um aspeto cultural do seu país de origem (gastronomia, música, cinema, dança) aos restantes elementos da turma, usando para isso a língua portuguesa na comunicação. Consideramos que esta é uma tarefa de aprendizagem estimulante, não só do ponto de vista da aprendizagem da língua, mas também por potenciar um maior conhecimento do outro na sala de aula. Nesta sequência, surge o nono e último passo proposto pelo já referido autor, que sugere que o professor deve encorajar os seus alunos a tornarem-se investigadores da língua. Pretende-se que sejam propostas tarefas que tenham como objetivo a investigação sobre determinados aspetos de funcionamento e de uso da língua, com o objetivo de partilhar com os colegas. Isto permitirá que os alunos desenvolvam uma maior consciência sobre a dimensão social da língua. Mais uma vez, este passo não nos é estranho, visto que, por diversas ocasiões, propusemos aos nossos alunos “pequenos” projetos de investigação sobre a língua portuguesa (países onde é língua oficial, situações de comunicação formais e informais, entre outros).

A segunda proposta didática a que fizemos referência anteriormente é a de Rod Ellis (2008), onde é sublinhada a importância de dotar os professores de linhas que os guiem no modo como procedem ao ensino. O autor não esquece a dimensão social do contexto e as

relações que se observam numa sala de aula e pretende expor princípios abertos à reflexão, não sendo seu desejo estabelecer um conjunto de regulamentos e, muito menos, proscricções a qualquer tipo de métodos de ensino.

São, então, delineados dez princípios essenciais ao ensino de línguas, sobretudo de L2, que aqui expomos com algum detalhe por considerá-los bastante relevantes para a atividade docente e um contributo ativo para uma *abordagem comunicativa* no ensino de línguas baseado em tarefas.

O primeiro princípio é o de possibilitar que o aprendente desenvolva um repertório alargado e variado de expressões e fórmulas, ao mesmo tempo que impulsiona a sua competência baseada em regras. É reconhecido que os aprendentes de uma língua interiorizam e memorizam uma série de expressões formulaicas e que a partir delas é possível desenvolver o conhecimento da língua. São disto exemplo as regras de concordância verbal, de género e/ou número. O cariz generativo das regras potencia que os aprendentes façam um uso “criativo” da língua. Tomemos, aqui, como exemplo as seguintes fórmulas de pedido:

“Queria ___X___, por favor”

“É ___X___, por favor”

Nestas fórmulas, ___X___ pode ser preenchido por qualquer substantivo, antecedido, ou não, de um determinante artigo com o qual concorda em género e número, dando origem a pedidos variados como

“Queria um café, por favor”

“Queria o livro, por favor”

ou poderá ser preenchido por qualquer verbo no infinitivo, permitindo construções como

“Queria pagar, por favor”

Prova-se ser proveitoso que um programa de ensino da língua preveja o desenvolvimento de expressões ou fórmulas como esta, que promovam simultaneamente o conhecimento de regras de funcionamento.

O segundo princípio proposto por Ellis (2008) diz respeito à importância dos aprendentes se concentrarem especialmente no significado em detrimento da forma, pois ao fazê-lo estarão a contribuir para o desenvolvimento de competências que se refletem ao nível do conhecimento vocabular e gramatical que o uso efetivo da língua exige. A abordagem por tarefas é aquela que melhor parece responder a este princípio, pelo que se deve privilegiar a realização de tarefas comunicativas que possibilitem ao aprendente colocar-se em situações de comunicação reais (Cohen, 2010; Ellis R., 2008; Oxford, 1990). Acredita-se que a verdadeira aquisição de uma língua se dá em situações onde o aprendente se veja obrigado a

descodificar mensagens e quando o conteúdo se sobrepõe à forma, de maneira a tornar a comunicação bem-sucedida. Só assim os aprendentes poderão ver a L2 “as a tool of communication rather than an object to be analysed and studied” (Ellis, R., 2008:1). Tudo isto não significa que o conhecimento da forma e a sua aprendizagem sejam subtraídos da fórmula do ensino de línguas. Nesta sequência surge o terceiro princípio, onde são determinadas três ações a levar a cabo pelo professor com o objetivo de conduzir os seus alunos a se concentrarem na forma, que aqui citamos e traduzimos da seguinte forma:

- através de aulas dedicadas a gramática indutiva e dedutiva. Uma abordagem indutiva ao ensino da gramática é concebida para encorajar os aprendentes a prestar atenção a formas pré-selecionadas no *input* ao qual se encontram expostos; uma abordagem dedutiva procura tornar os aprendentes mais conscientes da regra gramatical explícita;
- através de tarefas comunicativas concebidas para fornecer aos aprendentes oportunidades de praticarem estruturas gramaticais específicas enquanto se concentram no significado;
- dar oportunidades para que os aprendentes planeiem a forma como irão desempenhar uma tarefa comunicativa antes de a começarem e/ou através de *feedback* corretivo (por exemplo, atrair a atenção dos aprendentes para os erros durante ou depois do desempenho da tarefa).

Não esqueçamos que o ensino da gramática de forma intensiva pode requerer bastante tempo e no qual um acompanhamento individualizado de cada um dos aprendentes surte melhores resultados. Dada a impossibilidade de realizar esta prática, é importante que a ação corretiva seja encarada como um procedimento positivo, tanto por alunos como professores.

A importância de desenvolver o conhecimento implícito da língua trata-se do quarto princípio proposto por Ellis (2008). Este tipo de conhecimento desenvolve-se pelo uso comunicativo da língua. No entanto, o autor defende que não se deve ignorar o conhecimento explícito que se dá de forma consciente e declarativa, pois muitos aprendentes demonstram apoiar-se no conhecimento explícito da língua no momento de comunicar. Nesta sequência surge o quinto princípio, no qual é proposto que o ensino da L2 deve ter em consideração o “built-in syllabus”¹² do aprendente, pelo que a gramática deverá ser ensinada de forma a respeitar o processo natural de aquisição. Para atingir este fim são propostos três meios:

¹² Corder (1967) ao referir-se ao *input* a que o aprendente se encontra exposto na sala de aula denomina-o de *syllabus* (também entendido como conteúdo ou currículo escolar). Este é controlado e amplamente conhecido pelo professor. Porém, o autor salienta que há que ter em linha de conta o “built-in syllabus” do aprendente que terá origem não só no conhecimento prévio de outras línguas, mas que tem, sobretudo, origem nas características do seu próprio mecanismo de aquisição de língua. Corder (1967:165) salienta que “[t]he simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is ‘what goes in’ not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake.” Trata-se de uma sequência de aquisição de língua que

- adotar uma abordagem de ausência de gramática. Isto é, aplicar uma abordagem apoiada em tarefas que não faça qualquer tentativa em pré-determinar o conteúdo linguístico da aula;
- assegurar que todos os aprendentes estão preparados para adquirir um determinado conteúdo. Contudo, isto poderá ser impraticável, uma vez que os professores não dispõem de uma forma simples para determinar o que cada um dos alunos sabe. Isto implicaria uma abordagem extremamente individualizada, que permitisse detetar o nível de desenvolvimento entre os alunos;
- concentrar o ensino no conhecimento explícito em detrimento do implícito, uma vez que o conhecimento explícito não está submetido às mesmas condicionantes do conhecimento implícito. Isto é, os aprendentes podem aprender factos sobre a gramática de uma língua por uma determinada ordem, mas seguirão uma sequência definitiva quando dominarem a gramática para uso comunicativo.

É reconhecida a importância do *input* na aprendizagem de uma língua pela sua variedade, frequência e relevância, e o ensino de uma língua requer uma exposição abundante a este. É também facto conhecido que esta exposição é obviamente mais abundante fora da sala de aula no caso de uma L2, pelo que é proposto um sexto princípio para o ensino de língua em que se proporcionem meios que aproximem o aprendente à língua nos contextos formais de ensino. Caberá ao professor otimizar o uso e a presença da língua-alvo dentro da sala de aula, começando por torná-la língua de comunicação naquele espaço.

Contrapondo a ideia de que só a exposição ao *input* favorece a aquisição e a aprendizagem¹³, muitos investigadores sublinham a importância do *output*, isto é da produção em L2, e da inclusão de tarefas comunicativas onde seja necessário que o aprendente se expresse de forma clara e explícita. Mais uma vez, citamos e traduzimos Rod Ellis (2008:7) que desenvolve o sétimo princípio onde se prevê que as oportunidades de desenvolvimento de *output* também contribuem para o sucesso na aprendizagem da língua segunda. O autor expõe os contributos do *output* da seguinte forma:

- a produção linguística (*output*) serve para dar origem a melhor *input* através do *feedback* causado pelos esforços dos aprendentes no momento da produção;
- o *output* obriga os aprendentes a prestar atenção à gramática;
- o *output* ajuda a automatizar o conhecimento já existente;
- o *output* proporciona oportunidades para os aprendentes desenvolverem a sua habilidade discursiva, por exemplo pela produção de circunlóquios durante uma conversa;

terá como origem os procedimentos levados a cabo pelo aprendente aquando da aquisição da sua língua materna ("learner-generated sequence").

¹³ Rubin (1975:44) concorda que a ênfase dada à questão do *input* faz com que se coloque em segundo plano a forma como o aluno aprende e cita Ervin-Tripp (1970) nesta matéria: "Any learning model which predicts language learning on the basis of input without regard to selective processing by the learner will not work, except for trivial problems."

- o *output* ajuda os aprendentes a desenvolverem uma opinião pessoal levando-os a conduzir uma conversa para assuntos pelos quais se interessem e aos quais queiram dar um contributo;
- o *output* provê o aprendente de *autoinput*, isto é, os aprendentes podem corresponder ao *input* fornecido pela sua própria produção da língua.

A exposição ao *input* e a produção de *output* implicam necessariamente interação, pelo que surge o oitavo princípio: a interação contribuirá para o desenvolvimento da proficiência do aprendente. Na sala de aula deverão ser criadas situações de interação entre os aprendentes que, por exemplo, podem ser realizadas em pequenos grupos de conversação. Desta forma, é possível aos participantes desenvolverem a sua proficiência através da colaboração, correção, autocorreção e negociação com os restantes. É, então, importante promover que a sala de aula se torne um espaço de comunicação por excelência, dando oportunidade aos alunos para que eles próprios proponham temas, mesmo que isso implique um contexto de comunicação um pouco acima do seu nível de proficiência.

Dando destaque ao facto de o professor dever conhecer os seus alunos e ter em conta as suas diferenças individuais, Rod Ellis (2008:5) traça o nono princípio para o ensino de língua, onde propõe que se considerem a motivação e a aptidão dos aprendentes. Estes fatores são igualmente considerados por Cohen (2010) como elementos a ter em conta no caminho para uma aprendizagem bem-sucedida e que marcam de forma indelével o perfil individual do aprendente. Ao considerar as diferenças individuais do aprendente, o professor deve optar por uma abordagem ao ensino mais flexível, procurando dar resposta às necessidades, adotar uma grande variedade de materiais, propor atividades e tarefas de naturezas diferentes e contribuir de forma ativa para a motivação dos seus alunos.

Por fim, e porque o ensino formal termina na avaliação, no décimo princípio considera-se que o ensino de língua diz respeito à apreciação e à avaliação da proficiência da língua. Rod Ellis (2008:5) afirma que esta poderá ser realizada com base nas produções de carácter livre ou controlado, pelo que o professor deverá não só proceder à avaliação formativa, como também deverá avaliar com base nas atitudes e comportamentos espontâneos de uso da língua que observa nos seus alunos.

Considerando que o papel defendido para o professor varia de acordo com o método e/ou abordagem, acredita-se que este, quando se encontra consciente de todos estes preceitos, se torna capaz de avaliar a realidade e de aliar todo este conhecimento teórico à sua prática pedagógica. O professor é, indubitavelmente, aquele que pode conduzir à diminuição do abismo entre a teoria e a ação, uma vez que tem a oportunidade de pôr em prática o que é preconizado pelos vários teóricos e despertar os seus alunos para as várias dimensões da língua, pelo que concordamos com Rubin (1975) quando afirma que o professor

“should help students understand how topic, context, mood, human relationships help him narrow down the possible meaning of a sentence, or a word. He should help the students guess what the linguistic function of a particular item might be. In this sense,

the teacher would be helping the student learn how to learn a language.” (Rubin, 1975:50)

Quase quatro décadas nos separam desta afirmação, contudo podemos reconhecer a sua atualidade e verificar a sua pertinência em qualquer sala de aula de línguas.

De resto, na atualidade, numa época pós-método (Kumaravadivelu, 2006), verifica-se possibilidade de escolha por parte do professor que, entre os vários métodos e/ou abordagens, seleciona as técnicas ou atividades que considera mais interessantes e passíveis de obter melhores resultados. Defende-se que a atitude mais sábia é não aceitar tudo o que é novo de uma forma incondicional, nem negar as vantagens ou pontos favoráveis das várias metodologias. Deve procurar-se incorporar o novo no antigo, dando liberdade aos professores para adequar as suas escolhas à realidade da sua sala de aula. Estes profissionais deverão estar consientes de que

os grandes avanços mais recentes de ordem teórica e prática no domínio do ensino-aprendizagem obriga-os a estarem mais atentos a essa diversidade (de interesses, de estilos de aprendizagem e de origens) e a tomarem atitudes que proporcionem às novas gerações uma orientação adequada para a prática de atividades em que lhes seja possível atuar sem as limitações que lhes poderiam ser impostas à partida pela sua formação/educação” (Pinto, Maria, 2009a: 71-72).

No campo do ensino e aprendizagem das línguas caminha-se para uma abordagem direcionada para a ação, na qual se consideram “os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática” (Conselho da Europa, 2001:29). Este aspeto requer uma mudança de papel por parte do professor, mudança essa que constitui um processo complexo e multidimensional (Simão *et al.*, 2004).

2.4 Do aluno ao aprendente. Do aprendente ao “bom aprendente de língua”

Nas secções anteriores fez-se referência à figura do aprendente, pelo que urge a explicitação do significado dos conceitos de *aluno* e de *aprendente*. Todas as salas de aula de línguas encontram-se ocupadas por indivíduos que se distinguem pela sua atitude individual perante o processo de aprendizagem e pelas suas motivações. Estas diferenças acentuam-se quando observamos uma sala de aula de língua onde convivem indivíduos de diferentes nacionalidades, matrizes culturais os situações sociais. Aqui também diferem a atitude, a motivação e necessidades. Poder-se-á afirmar que numa mesma sala de aula o professor pode identificar aqueles que assumem o papel de aluno e os que assumem o papel de aprendente.

Numa sala de aula, o *aluno* é aquele que aprende como reação às instruções do professor, realizando as tarefas que lhe são colocadas, tanto pelo professor como pelos manuais, enquanto o *aprendente* é aquele que toma consciência da forma como aprende e toma opções em relação às tarefas a realizar e às estratégias a adotar, visando satisfazer as suas necessidades linguísticas e comunicativas.

O aprendente de uma língua é aquele que procura fazer uso da língua-alvo sempre que possível e que, numa atitude de constante aprendizagem, tira partido das suas competências e estratégias. É importante ter em conta que não existe uma relação direta entre o sucesso (ou não) do aprendente enquanto utilizador da LE/L2 e o manter de uma atitude ativa face ao processo de aprendizagem. O aprendente distingue-se do aluno na medida em que o primeiro encara a aprendizagem de uma língua como um processo intensivo e continuado, consciente da necessidade de uma prática e uso insistentes.

O uso do termo *aprendente* generalizou-se por toda a literatura dedicada a esta área. Tomemos aqui o exemplo do *QECR* (Conselho da Europa, 2001) que apresenta e sistematiza o que os aprendentes deverão aprender ou adquirir. *Apredente* surge como o correspondente a *apprenent*, do francês, ou a *learner*, do inglês. Distingue-se de *aprendiz*, na medida em que este realiza uma aprendizagem de cariz técnico, alguém que aprende uma profissão ou uma arte na sua condição de “novato”, enquanto *apredente* designa aquele que está a aprender. Este realiza uma aprendizagem de cariz cumulativo e natural, onde são acionadas competências de natureza vária. Para além das suas competências linguísticas, o aprendente recorre, consciente ou inconscientemente, às suas competências comunicativas, marcadas pelas dimensões culturais, sociais e afetivas inerentes à comunicação. Aprender uma língua deve ser visto como algo mais do que uma opção curricular ou académica. Trata-se sobretudo de fazer a opção consciente de conquistar proficiência e fluência numa outra língua e todo o conhecimento implícito dos valores culturais e sociais que esta implica.

Muitos professores acreditam que um aprendente que se mostre mais desinibido no uso da língua, aproveitando cada oportunidade para fazer uso desta e até mesmo capaz de criar outras situações para o seu uso na sala de aula, será bem-sucedido no processo de aprendizagem. Todavia, é necessário ter em conta que são muitos os fatores que influenciam o sucesso na aprendizagem e por toda a literatura estes fatores são apontados como mobilizadores e decisivos dos contornos em que se dá a aprendizagem (Cohen, 2010; Cook, 2008; Lightbown & Spada, 1993; Oxford, 1990; Rubin, 1975). O conhecimento das várias diferenças individuais capazes de influenciar o processo de aprendizagem contribui para uma maior compreensão do complexo sistema inerente ao ensino e aprendizagem de uma língua (Ehrman, Leaver & Oxford, 2003).

Entre as várias diferenças individuais que foram analisadas e alvo de investigação até à data, destacamos aqui fatores como a *idade*, a *aptidão* para aprender línguas, os *estilos de aprendizagem*, a *atitude* e a *motivação* de cada aprendente e, por fim, a *oportunidade*.

O fator *idade* e o como este influencia a aprendizagem de uma língua é um dos aspetos mais estudados e analisados. Grande parte das observações empíricas indica que os adultos mostram mais resistência ao uso proficiente e fluente de uma L2. Isto não significa que não obtenham sucesso no ato de comunicar, mas veem-se confrontados com dificuldades de várias naturezas, como por exemplo, fonética (articulação e pronúncia), lexical (adequação à situação) e sintática (correção gramatical e estrutural) (Lightbown & Spada, 1993:42). Relembremos a hipótese colocada por Lenneberg, na década de 60, da existência

de um *Período Crítico* para o desenvolvimento da linguagem (cf. Figueiredo, 1995; Madeira, 2008) que se reflete também ao nível da aprendizagem. Não muito afastado desta hipótese, Krashen (1986a) acredita na existência de uma fase no desenvolvimento humano em que o indivíduo se encontra naturalmente predisposto à aprendizagem de uma língua. Sustenta a sua convicção na forma como se dá a aquisição da língua materna por parte de crianças. Estas encontram-se diariamente expostas àquilo que apelida de “caretaker speech” que, na impossibilidade de traduzir a expressão de forma fidedigna, se explica como sendo o discurso mantido pelos pais e família mais próxima, geralmente adultos que não têm qualquer intenção de ensinar a língua de forma estruturada e que visa unicamente o sucesso na comunicação. As crianças são confrontadas com enunciados simples e, muitas vezes, relacionados com o que podem apreender de imediato no ambiente em que se encontram. Após a compreensão do seu significado, dar-se-á a aquisição, facilitando a comunicação. Todavia, e tal como é apontado por Cohen (2010), estudos mais recentes indicam que os adultos mostram ter mais vantagem sobre aprendentes mais jovens no contexto da sala de aula. Ainda que o *input* a que se encontram expostos seja menor (comparando com ambientes de exposição natural), os adultos parecem conquistar melhores resultados, sobretudo ao nível da pronúncia.

Outro fator anteriormente referido é a *aptidão* para aprender uma língua, que também tem sido alvo de estudo. Contudo, não são conhecidos resultados conclusivos dada a dificuldade em determinar que aspetos lhe subjazem. Como refere Carroll (1960 *apud* Rubin, 1975:42), a aptidão é de cariz individual, pelo que não se encontrará sujeita a modificações pela aprendizagem. Segundo Cohen (2010:162), na literatura podem-se encontrar diferentes nomes para a aptidão para a aprendizagem, nomes como “habilidade especial”, “dom” ou “*feeling*”, mas independentemente da terminologia adotada por cada um dos investigadores, todos parecem concordar que se trata do fator que mais contribui para uma aprendizagem efetiva. É importante notar que um baixo grau de aptidão para aprender uma língua não significa que não será possível fazê-lo, pois muitos aprendem a fazer pelo menos um uso funcional da L2, ainda que não revelem uma grande aptidão para a sua aprendizagem.

Para Rubin (1975), a aptidão poderá ser desenvolvida através de treino e encontra-se diretamente relacionada com a adoção de estratégias ao longo da aprendizagem por parte do aprendente. Segundo a autora, um aprendente com um elevado grau de aptidão para a aprendizagem de uma língua é caracterizado por se tratar de um “adivinhador”, na medida em que, pela recolha e armazenamento de informação, consegue inferir significados através da recuperação desta informação e por não temer correr riscos no momento de comunicar. Este fará uso dos seus novos conhecimentos sempre que possível, mesmo que isso implique inventar novas palavras ou estruturas.

No campo de estudo e análise da aptidão para a aprendizagem são medidas a habilidade para identificar e memorizar sons novos, a capacidade de compreender como as palavras funcionam e se relacionam gramaticalmente, o domínio de regras gramaticais e a sua transposição para enunciados complexos e, finalmente, também é medido o poder de

memorização no que diz respeito à aquisição e uso de palavras novas (Lightbown & Spada, 1993).

Outra variável a ter em conta é a preferência por um determinado *estilo de aprendizagem*, que não só pode variar de pessoa para pessoa, como também pode mudar de acordo com o nível de aprendizagem e com o contexto em que esta ocorre. O estilo de aprendizagem diferencia os aprendentes entre si e está diretamente associado ao estilo cognitivo de cada um (Brown, 2000). Como pudemos ver anteriormente, Nunan (2003) destaca a importância da escolha de um estilo de aprendizagem de modo a contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aprendente.

Ao longo do tempo, muitos investigadores têm-se dedicado a identificar diferentes estilos de aprendizagem, desde o estilo sensorial, ao comunicativo, aos que são influenciados por fatores culturais, afetivos e intelectuais (Brown, 2000). É um facto reconhecido que alguns aprendentes mostram preferência por uma aprendizagem de cariz mais visual, outros apoiam-se nas estruturas da língua e outros há que não se sentem confortáveis em realizar trabalhos de grupos, o que revela que os estilos de aprendizagem variam substancialmente. Ao considerar este aspeto, não podemos ignorar que o que parece resultar com alguns alunos, pode não resultar com outros. Por este motivo, Cohen (2010) refere que os estudos realizados na área dos estilos de aprendizagem tentam promover linhas de orientação para que o ensino vá ao encontro destes mesmos estilos. O autor destaca que os vários estudos existentes, apesar de distintos, concordam com a existência de três categorias de preferência e dos quais apresenta os exemplos que se seguem (Cohen & Weaver, 2006 *apud* Cohen, 2010:163) e por nós traduzidos:

Preferência pelo estilo sensorial/percetivo:

- ser mais visual, auditivo ou táctil. Cinestético.

Preferência pelo estilo cognitivo:

- ser orientado para o global ou para o particular e para o detalhe;
- ser sintético ou analítico;
- ser mais dedutivo ou indutivo.

Preferência por estilo relacionado com a personalidade:

- ser mais extrovertido ou introvertido;
- ser mais abstrato e intuitivo ou mais concreto e antever sequências e passos;
- manter as opções em aberto ou preferir opções fechadas.

É importante ter em conta que, ainda que estas preferências por determinadas categorias de estilos de aprendizagem se encontrem de alguma forma definidas, a preferência por uma delas não se dá de forma fechada, isto é, um mesmo aprendente pode apresentar mais do que uma característica das dicotomias apresentadas anteriormente, pelo que um aluno extrovertido pode preferir ser mais analítico do que sintético, por exemplo. Isto

significa que a preferência por um estilo de aprendizagem não exclui de forma categórica todos os outros.

No que diz respeito à *atitude* dos aprendentes perante o processo de aprendizagem e a sua *motivação*, poderá afirmar-se que um indivíduo motivado demonstra, na generalidade, uma melhor atitude face à aprendizagem, tanto no contexto formal da sala de aula, como noutros contextos de comunicação.

A *motivação* é apontada em muitos estudos como o traço de personalidade que mais influência terá no sucesso ou insucesso na aprendizagem de uma língua e na realização de tarefas, sendo transversal aos vários constructos da aprendizagem na psicologia (Brown, 2000). Sob o olhar do behaviorismo, a motivação prende-se a fatores externos ao indivíduo, pois este aguarda obter uma recompensa pelo seu comportamento. Esta recompensa atua como um desejado reforço positivo. Na perspetiva cognitivista, a motivação fundamenta-se na existência de necessidades por parte do indivíduo que o levam a tomar decisões, assumindo-se que a motivação tem por base fatores externos ao indivíduo. Já na perspetiva construtivista, a motivação é caracterizada tanto por fatores individuais como sociais, isto é, cada indivíduo encontra-se motivado de maneira única e pessoal e esta motivação é indissociável do contexto ou meio sociocultural em que se move. Seja qual for a linha de pensamento, o conceito de necessidade surge como sendo basilar na definição de motivação, pelo que Brown (2000:161) as relaciona da seguinte forma: “the fulfilment of needs is rewarding, requires choices, and in many cases must be interpreted in a social context.”

Ainda que Rubin (1975) problematize a existência de condições para o desenvolvimento da motivação do aprendente dentro da sala de aula, a autora reconhece que um aprendente motivado é aquele que demonstra uma grande vontade em comunicar na língua-alvo. Todavia, a pesquisa realizada nesta área não consegue estabelecer, de forma conclusiva, como é que a motivação afeta o sucesso na aprendizagem, afigurando-se como questão se os aprendentes serão mais motivados porque são bem-sucedidos ou se, pelo contrário, são bem-sucedidos por se encontrarem motivados (Skehan, 1989 *apud* Lightbown & Spada, 1993).

Independentemente deste facto, o professor poderá tirar partido das motivações e atitudes positivas do seu aluno, incitando-o a ser um aprendente bem-sucedido. Na sala de aula deverão ser reforçadas, na medida do possível, as expectativas positivas dos aprendentes, partindo do princípio que estes avaliam a sua própria forma de lidar com a aprendizagem. Desta forma, pretende-se contribuir para o desenvolvimento da *autoeficácia* que, quando transposta para a aprendizagem de uma língua, poderá ser denominada de “autoconfiança linguística” (Cohen, 2010:171) e que será proporcional ao grau de expectativas do aprendente face à língua e às várias tarefas propostas durante a aprendizagem. Na aprendizagem de uma língua estrangeira é essencial que se despenda de tempo e esforço, pois trata-se de uma ação continuada. Nesta situação, a noção de *autoeficácia* do aprendente reforça o seu grau de persistência, conduzindo-o a “elevados padrões de realização” (Bandura, 1977 *apud* Bessa & Fontaine, 2002:109). Perante este facto,

reafirma-se que o aprendente é aquele que “aprende a aprender” com recurso a cada uma das suas competências e, preferencialmente, de forma estratégica.

Ainda no que diz respeito à *motivação*, Cohen (2010) assume que esta desempenha um papel importante na aprendizagem, sendo uma variável marcada pelo seu cariz sociocultural, isto é, a aprendizagem de uma língua implica a aprendizagem da cultura que esta representa, o que constitui para muitos aprendentes um fator motivacional. O autor sublinha que um aprendente poderá mostrar-se relutante em aprender a língua de uma comunidade pela qual não nutra especial simpatia, enquanto se os seus sentimentos forem de natureza positiva, o aprendente estará mais motivado em aprender a língua. Para reforçar este aspeto, o autor cita Williams (1994):

“The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner” (Williams, 1994 *apud* Cohen, 2010:170).

Para além do seu cariz sociocultural, a motivação apresenta como característica principal o tratar-se de um processo dinâmico, isto é, não é estável e encontra-se em contante mudança, pelo que Dörnyei (2005 *apud* Cohen, 2010:170)¹⁴ lhe aponta três fases distintas: 1) “motivação para a escolha”, durante a qual a motivação necessita de ser gerada de forma a contribuir para a seleção de objetivos e de tarefas a realizar; 2) “motivação administrativa” ou “vontade”, momento em que a motivação é mantida e protegida e revela-se bastante proveitosa no ambiente da sala de aula, onde o aprendente se encontra exposto a fatores que podem pôr em causa a aprendizagem e a concretização de tarefas, como a ansiedade ou momentos de distração causados por colegas e, por fim, 3) “motivação retrospectiva” que se dá após a realização de uma dada tarefa ou ação através da avaliação da sua prossecução e do seu fim. O resultado desta avaliação pode influenciar a escolha de atividades e tarefas a desempenhar no futuro.

A última diferença individual a que fizemos referência foi a *oportunidade*. Esta consiste no grau de exposição do aprendente à língua que se encontra a aprender, seja dentro ou fora da sala de aula. O aprendente deverá colocar-se em situações de exposição à língua por ele próprio e tentar fazer uso de tudo o que aprendeu até esse momento. Aliás, isto será o que distingue um aprendente bem-sucedido dos restantes (Rubin, 1975).

Perante o exposto, será seguro afirmar que os alunos se distinguem como aprendentes de uma língua pela diferença que se regista entre as suas capacidades, motivação e até mesmo pelo esforço, mas podemos considerar que a maior diferença reside na existência, ou não, de uma consciência de que se sabe *como se aprende*. A observação deste facto levou Rubin (1981 *apud* Griffiths, 2004:2) a estabelecer as características daquele que ela apelida de “bom aprendente”:

¹⁴ Na primeira página da obra citada, Cohen refere que a primeira versão foi elaborada com o contributo de Dörnyei, pelo que na versão a que fazemos referência o autor manteve as linhas fruto desse contributo, devidamente abonadas e que são por nós traduzidas e adaptadas.

- a. capaz de identificar a melhor estratégia a adotar na realização de uma dada tarefa;
- b. mostra flexibilidade e adaptabilidade. Capaz de adotar uma estratégia diferente se verificar que a primeira não se adequa à situação. Em contraste, um aprendiz fraco não faz uso de um leque alargado de estratégias e limita-se às mesmas, mesmo que estas não se adequem à situação de comunicação;
- c. demonstra-se confiante na sua competência de aprendizagem;
- d. espera obter bons resultados e procura satisfazer as suas expectativas e necessidades, o que aumenta o seu grau de motivação. Em oposição, o aprendiz fraco não espera bons resultados e mostra-se desmotivado.

A noção de “bom aprendiz de língua” surge na sequência de estudos levados a cabo na década de 70 por Stern (1970 *apud* Griffiths, 2004) e Rubin (1975). Stern desenvolveu uma lista daquilo que considerou serem as dez características principais de um “bom aprendiz”, apresentadas por Griffiths (2004:11) e que aqui traduzimos:

- 1) possuir um estilo de aprendizagem pessoal ou estratégias de aprendizagem positivas;
- 2) aproximação ativa à tarefa de aprendizagem;
- 3) aproximação tolerante e aberta à língua-alvo;
- 4) “saber fazer” técnico que permita manipular a língua-alvo;
- 5) adotar estratégias de experimentação e planificação que tornem a nova língua num sistema organizado e de constante revisão;
- 6) procurar constantemente o significado;
- 7) ter vontade de praticar;
- 8) ter vontade de usar a língua em situações reais de comunicação;
- 9) automonitorizar o uso da língua de forma crítica e sensível;
- 10) desenvolver a língua-alvo progressivamente como um sistema de referências independente, enquanto aprende a pensar sobre este mesmo sistema.

Tal como referimos, Rubin (1975) desenvolveu exatamente no mesmo ano um estudo realizado em salas de aula de Francês, de Hebreu e de Inglês, onde a autora observou o comportamento dos alunos durante as sessões, tendo-os inquirido sobre as estratégias que adotaram. É importante destacar que, na altura, era dedicada pouca atenção ao procedimento dos alunos durante as aulas e a centragem no aluno não estava propriamente desenvolvida, pelo que este estudo é considerado o preconizador de tantos outros que se lhe sucederam na área das estratégias de aprendizagem.

Partindo da questão porque é que algumas pessoas parecem perder a capacidade de aprender uma outra língua enquanto outras são bastante bem-sucedidas nesta tarefa, a autora traça o perfil do aprendiz bem-sucedido e pretende descrever os processos cognitivos que acredita serem desenvolvidos pelo “bom aprendiz”. Rubin (1975:45) observou que a taxa de sucesso apresentada durante a aprendizagem está diretamente

relacionada com o uso e desenvolvimento de estratégias por parte dos aprendentes, dando origem à lista de sete características que passamos a expor:

1. O “bom aprendente” de língua intui o significado de forma voluntariosa e precisa¹⁵. O intuir um significado baseia-se no conhecimento que o aprendente já tem até àquele momento, mas em contextos de comunicação reais também implica o conhecimento do tipo de relação entre interlocutores e das várias circunstâncias em que a comunicação ocorre. Nestas situações, o “bom aprendente” faz uso de todas as pistas que lhe são colocadas e é capaz de selecionar, restringir e compreender o significado;
2. o “bom aprendente” é movido pela vontade de comunicar ou de aprender através da comunicação. Ao comunicar opta por usar todos os recursos de que dispõe para fazer passar a sua mensagem, recorrendo a perífrases, circunlóquios, gestos, criar novas palavras, entre outros. Esta estratégia exerce um grande peso na motivação do aprendente, pois ao verificar que é bem-sucedido na produção e que os seus interlocutores compreendem a mensagem a sua motivação será estimulada, levando-o a participar com mais frequência e de forma ativa em situações de comunicação;
3. o “bom aprendente” não se mostra inibido, pelo que corre riscos, estando disposto a cometer erros, a conviver com o vago e a incerteza e não teme parecer patético ao comunicar;
4. o “bom aprendente” não só presta atenção à comunicação, como também à forma e aos padrões da língua. Desencadeia processos de análise, categorização e síntese no sentido de distinguir que pistas são relevantes ou supérfluas e determina a relação entre elementos;
5. o “bom aprendente” pratica e procura todas as oportunidades possíveis para o fazer. Este tipo de aprendente tira proveito das oportunidades para falar na aula (como o professor, com os colegas), tenta manter conversas com nativos, procura ler textos na língua-alvo e participar em eventos onde a língua seja usada (eventos culturais, ir ao cinema, entre outros);
6. o “bom aprendente” monitoriza o seu discurso e o dos outros no sentido de verificar que este é bem recebido e compreendido. Esta estratégia contribui de forma relevante para uma participação ativa na aprendizagem;
7. o “bom aprendente” presta atenção ao significado, pois sabe que o conhecimento da estrutura gramatical não é suficiente. Ele também sabe que o contexto da comunicação, as suas regras e a relação entre interlocutores constituem pistas para interpretar o sentido e significado do que é dito, pelo

¹⁵ No original “willing and accurate guesser”. Nesta publicação, Rubin (1975) confessa ter ficado surpreendida pelo facto dos professores não encorajarem a adoção deste tipo de estratégia e não mostrarem interesse pela forma como é desenvolvida pelos alunos que a empregam.

que não se ignora o quanto os fatores socioculturais contribuem para a interpretação da intenção do falante.

Os trabalhos de Rubin e Stern abriram portas para a realização de muita investigação nesta área (Griffths, 2004; Fernández López, 2004a). No entanto, parecem não resolver a dificuldade que se verifica na definição do conceito de *estratégia* como veremos mais adiante.

Em traços gerais, o “bom aprendente” é aquele que se encontra consciente das estratégias que usa e das razões pelas quais as usa (O’Malley & Chamot, 1990), verificando-se a preferência pela adoção de estratégias metacognitivas (Cohen, 2011). A investigação na área das estratégias de aprendizagem contribuiu para a definição de “bom aprendente de língua”, assumindo-se que

“(…) good language learner as one who in a mentally active learner, monitors language comprehension and production, practices communicating in the language, makes use of prior linguistic and general knowledge, uses various memorization techniques, and asks questions for clarification” (Chamot, 2005:115).

O “bom aprendente” tende a adotar um grande número de estratégias favoráveis à aprendizagem e a monitorizar o seu desempenho na realização de uma tarefa ou no trabalho que realiza¹⁶, pelo que lhe poderemos apontar como características: 1) o facto de ter um motivo consistente para aprender a L2; 2) o manter uma atitude positiva face à nova língua, à cultura e à sua aprendizagem; 3) o aproveitar todas as situações de uso da língua, mesmo que isso implique passar pelo ridículo e arriscar; 4) tentar transmitir a mesma mensagem de maneiras diferentes e 5) fazer um uso criativo da nova língua com base na informação de que dispõe.

Não obstante à existência de um ideal de aprendente de língua, a noção de “bom aprendente” reuniu, no curso da investigação, algumas críticas, uma vez que este não se trata só de alguém que faz uso de um leque variado de estratégias, mas que consegue fazer um uso organizado e articulado destas mesmas, para além de se acreditar que uma investigação realizada com base na noção de “bom aprendente” não se dever cingir à sua ação individual, isto é, deverá ter em conta o grupo em que se encontra, passar a uma análise sociocultural e transpor os limites da dimensão cognitiva (Grenfell & Harris, 2013).

Assume-se, então, que os aprendentes devem estabelecer relações entre o que sabem e a nova informação (neste caso uma língua) e devem decidir, de forma consciente, quais são os procedimentos ou estratégias mais adequados à atividade ou tarefa que lhes é proposta. Parte-se do princípio que os aprendentes alcançarão sucesso através do emprego de estratégias de aprendizagem. O ensino destas últimas contribuiu para que muitos deles compreendam que o facto de não serem bem-sucedidos na sala de aula é consequência da

¹⁶ Griffths (2004:13) aponta um estudo seu, apresentado em 2003, onde verificou que os alunos de níveis mais avançados tendem a usar e a desenvolver mais estratégias de aprendizagem, entre as quais se destacam a interação com outros, a tolerância à ambiguidade, gestão dos sentimentos e da aprendizagem e a utilização de recursos que se encontrem disponíveis durante o processo.

forma como eles próprios orientam a sua aprendizagem e não tanto de fatores que fogem ao seu controlo. Os aprendentes que se encontrem abertos a aprender como desenvolver e usar de forma eficaz as estratégias de aprendizagem tornar-se-ão mais autoconfiantes e autónomos na sua aprendizagem, passarão a assumir mais responsabilidade sobre o processo, pelo que a sua motivação irá certamente elevar-se, tudo isto na mesma medida em que a sua competência comunicativa e a habilidade em fazer uso de estratégias aumentem.

2.5 Competência comunicativa

Nos últimos anos, o desenvolvimento da *competência comunicativa* tornou-se o foco dos programas de ensino de qualquer língua, sobretudo como língua segunda, tendo-se tornado objetivo máximo da aprendizagem de uma língua. O resultado desejável do processo de aprendizagem de uma língua é, na verdade, desenvolver a capacidade de comunicar habilmente, e não a capacidade de empregar a língua à semelhança de um nativo.

No *QECR* (Conselho da Europa, 2001:34), a *competência comunicativa* é apresentada como sendo constituída por três componentes: 1) competência linguística, respeitante ao conhecimento formal da língua (lexical, fonológico e sintático), “organização cognitiva”, armazenamento do conhecimento e acesso a essa mesma informação; 2) competência sociolinguística, que se refere às condições sociais e culturais de uso da língua e 3) competência pragmática, relacionada com o “uso funcional dos recursos linguísticos”, com a coerência e domínio discursivo. É inegável a dimensão que a *competência comunicativa* tem ganho nas salas de aula de língua, pelo que Savignon (1991:263) aponta que “has shown itself to be a robust and challenging concept for teachers, researchers, and program developers alike”.

O conceito de competência tal como é entendido nos dias de hoje tem origem no questionar a validade absoluta de um outro conceito. Em meados da década de 60, Chomsky (1965:4) apresentou os preceitos teóricos de competência linguística e em como esta consiste em “the speaker-hearer’s knowledge of his language” que, por sua vez, se distingue da *performance*, que consiste na real utilização da língua em situações de comunicação concretas. Baseado na conceção humboltiana de competência como um sistema de processos generativos, o autor afirma que “acceptability is a concept that belongs to the study of performance, whereas grammaticalness belongs to the study of competence.” (Chomsky, 1965:11)

Mais tarde, Hymes (1971) mostrou-se contrário à dicotomia chomskiana entre competência e *performance*, alegando ser insuficiente para explicar as regras que a interação social exige no uso da língua. O autor sublinhou que a teoria generativista se encontraria totalmente abstraída dos traços socioculturais que envolvem o uso da língua, pelo que “[a] model of language must design it with a face towards communicative conduct and social life” (Hymes, 1971:278). Nesta perspetiva, a aquisição da competência para o uso pode desenvolver-se nas mesmas condições em que se dá a aquisição da gramática, ou seja, o

contexto social em que uma criança aprende o sistema gramatical é o mesmo onde esta aprende um sistema para o seu uso adequado, traduzido em rotinas, formas de tratamento e até mesmo, no uso sequencial da linguagem. Tudo isto torna a criança capaz de participar na sociedade como elemento comunicante. De acordo com esta linha de pensamento, Hymes propõe que *competência comunicativa* seja encarada como o conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem o entendimento entre os elementos de uma comunidade.

As palavras de Gomes *et al.* (1991:22) em como “a competência comunicativa ultrapassa a competência linguística” descrevem bem o valor da proposta de Hymes, pois esta competência engloba todas as regras de interação social e a habilidade do indivíduo em fazer uso da sua capacidade de interpretação, de usar a língua de acordo com o contexto ou a situação de comunicação em que se encontra e ter em conta as suposições culturais que envolvem as diferentes situações.

Alguns anos após a publicação de Hymes, Savignon (1991) empregou o conceito de *competência comunicativa* associada ao vocabulário, aos elementos sintáticos, aos aspetos paralinguísticos e cinestésicos da língua-alvo. Nas palavras da própria autora, “to characterize the ability of language learners to interact with other speakers, to make meaning, as distinct from their ability to perform on discrete-point tests of grammatical knowledge” (Savignon, 1991:264), assumindo-se como uma das preconizadoras do conceito e da sua definição até à aceção atual.

Cenoz Iragui (2004:450) relembra que Chomsky (1980) reconheceu mais tarde que a *performance* era constituída por alguns aspetos sistemáticos e regida por regras, introduzindo então o conceito de competência pragmática, a qual diz respeito ao uso de acordo com determinados fins e às condições em que ocorre.

Demonstrando uma preocupação didática na definição de competência comunicativa e na promoção da *abordagem comunicativa* como método de ensino, Canale e Swain (1980) aprofundaram o conceito, afirmando que esta se trata da habilidade de compreender e produzir a língua de forma adequada ao contexto. Os autores optaram por considerar que a competência comunicativa engloba tanto a competência gramatical, entendida como o conhecimento de regras, como a competência sociolinguística, vista como sendo o conhecimento das regras de uso da língua. Nesta perspetiva, a competência comunicativa distingue-se da *performance* comunicativa, uma vez que esta é fruto da concretização das competências anteriores e da sua interação durante a produção e compreensão de um qualquer enunciado. Os autores não excluem o facto de um falante nativo dar mais ênfase ao uso da língua em detrimento da sua gramática, mas defendem a distinção entre competência comunicativa e *performance* por razões didáticas que subjazem à abordagem comunicativa no ensino de uma L2. Uma vez que a competência não é passível de ser medida, sendo unicamente possível observar a *performance*, os métodos e instrumentos de avaliação na abordagem comunicativa deverão dar destaque a situações reais de uso da L2 e aos seus objetivos comunicacionais. Ainda neste contexto, os autores hesitam em incorporar a noção de “habilidade de uso” ao conceito de *performance* por considerarem que a primeira não foi

clarificada de forma rigorosa na investigação e por não ser sua intenção abrir o debate sobre a existência de condicionantes comunicativas, isto é, que uma competência inadequada seja fruto de diferenças entre poder e classes sociais.

Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa envolve três componentes: 1) *competência gramatical*, que pressupõe o conhecimento das regras sintáticas e dos elementos lexicais e saber utilizá-los corretamente; 2) *competência sociolinguística*, que implica fazer um uso adequado da língua de acordo com a situação, com o tema e o tipo de relações sociais que estes envolvem, relacionando-se com as atitudes perante o contexto e 3) *competência estratégica*, através do reconhecimento de dificuldades postas à comunicação, pela capacidade de superar obstáculos e colmatar falhas ao nível do conhecimento da língua. Esta diz respeito à forma como aplicamos a língua para alcançar objetivos, adotando estratégias de comunicação verbal e não-verbal.

Três anos mais tarde, Canale reviu este modelo descritivo da *competência comunicativa*, o que o levou a realizar alterações e a diferenciar a dimensão sociolinguística da dimensão discursiva (*apud* Cenoz Iragui, 2004:454). Este investigador defendeu então que competência sociolinguística consiste na produção e compreensão dos enunciados de forma adequada, através do reconhecimento das regras, normas e valores socioculturais. Esta distingue-se de competência discursiva, a qual implica a existência de uma unidade da forma e de coerência no significado das produções linguísticas, tanto escritas como orais, facilitando a sua compreensão e interpretação.

O modelo de competência comunicativa revisto por Canale, em 1983, poderá ser apresentado da seguinte forma:



Figura 2 - Modelo de competência comunicativa - proposta de Canale (1983)

Outro nome de destaque na consagração de um modelo descritivo para o conceito de *competência comunicativa* e das várias dimensões que o compõem é o de Bachman (1990). Este autor, ao explorar o conceito de competência aplicado à habilidade comunicativa, não faz distinção entre conhecimento e competência, não se limitando à definição proposta por Chomsky (1965). Bachman explica que o conceito de *habilidade comunicativa* que se propõe a apresentar é mais extenso e abrangente. Este envolve tanto o conhecimento como a competência e tem como objetivo determinar o grau de proficiência, isto é, a competência no uso da língua e linguagem.

É no contexto da língua que o autor desenvolve a noção de competência aplicada à habilidade comunicativa da linguagem e onde distingue três componentes: 1) a competência linguística; 2) a competência estratégica e 3) mecanismos psicofisiológicos. Apoiando-se em Hymes (1971), Bachman (1990) defende que, numa determinada situação de comunicação, se deve ter em conta o contexto não só ao nível do discurso, como também do ambiente sociolinguístico em que ocorre, isto é, ter em conta a competência (ou habilidade no uso da língua) do falante e a competência dos outros, tornando a comunicação em algo mais do que uma simples transferência de informação. A capacidade de comunicar e de interpretar qualquer enunciado permite ao indivíduo mover-se e agir em diferentes campos, facilitando a construção e integração sociais. Interessa aqui desenvolver a competência linguística na sua dimensão pragmática e, mais especificamente, competência ilocutória e sociolinguística.

Segundo Bachman (1990), a competência pragmática diz respeito às relações que se estabelecem entre os falantes e utilizadores de uma dada língua, bem como às relações entre signo e referente. Enquadra-se aqui o desenvolvimento daquilo a que o autor apelida de competência ilocutória, diretamente relacionada com a teoria dos atos de fala introduzida por Austin (1962), sendo o ato ilocutório realizado com o objetivo de concretizar, com sucesso, uma determinada ação comunicativa num dado contexto. A dimensão ilocutória envolve a relação entre os enunciados e os atos que os falantes pretendem cumprir, sendo necessária a análise das condições pragmáticas em que os enunciados se realizam. É claro que a realização de um ato ilocutório também depende da competência gramatical (conhecimento do uso correto da língua), mas relaciona-se da mesma forma com o conhecimento das funções da linguagem. Estas últimas são divididas por Bachman (1990) em manipulativas (agir sobre o meio ou contexto que nos rodeia), instrumentais (conduzir à realização prática de algo), reguladoras (constituição de normas, regras e leis), interacionais (no campo das relações interpessoais), heurísticas (ampliar o conhecimento ou ilustração de significados) e imaginativas (ultrapassar os limites da realidade e do meio). Só o conhecimento destas funções e a capacidade de agir de acordo com os objetivos a que o indivíduo se propõe permitem a construção e desenvolvimento de competências.

Como já foi referido, à competência ilocutória acresce a competência sociolinguística. Na mesma linha de pensamento de Canale e Swain (1980), Bachman (1990) define-a como a capacidade de conhecer e distinguir os contextos de uso da língua e as convenções a que esta está sujeita. A habilidade em adequar o registo à situação de comunicação revela-se de grande importância, pois esta permite que se alcancem os objetivos patentes na realização de um ato ilocutório. O indivíduo deve ser capaz de desenvolver competências que lhe permitam ter sucesso em vários contextos, desde uma entrevista de emprego a um trabalho académico, independentemente da modalidade (escrita ou oral). A este aspeto soma-se a necessidade de reconhecer as diferenças linguísticas ou a variedade de dialetos que marcam a adequação do uso da língua e da sua compreensão.

A competência sociolinguística é, ainda, marcada pela habilidade de interpretar referências e elementos culturais. Um conhecimento mais ou menos aprofundado da história

e marcas culturais de uma dada língua permite ao falante, nativo ou não-nativo, interpretar com facilidade enunciados onde se faça alusão a estes mesmos elementos. É evidente que a um falante não-nativo lhe é exigido um elevado grau de preparação na interpretação dos referidos enunciados, porém a dificuldade em interpretar enunciados onde estejam presentes elementos como figuras de estilo ou construções que adquirem significados velados e metafóricos (na poesia, por exemplo) também se poderá colocar igualmente a um falante nativo que não conheça ou domine estes elementos.

É de destacar que anos mais tarde, Bachman reviu estes conceitos. Em 1996, este autor e Palmer (*apud* Cenoz Iragui, 2004:456) ampliaram o que se entende por competência pragmática e redefiniram conceitos, considerando que esta inclui o conhecimento lexical (que no primeiro modelo estava incluído na competência gramatical), o conhecimento funcional (semelhante à competência ilocutória, compreende as relações entre enunciados e intenções comunicativas) e mantém a dimensão do conhecimento sociolinguístico. Os autores procuram, desta forma, estabelecer a diferença entre a habilidade no uso da língua e o conhecimento da mesma, refletindo-se ao nível da aquisição de L2.

Associado ao conceito de competência, Stern (1991) opta por apontar que o objetivo máximo da aprendizagem de uma língua é a proficiência. A opção pelo termo *proficiência* tem por base a polémica distinção chomskiana entre competência e *performance* e as críticas apontadas por Hymes (1971), assim como a dimensão sociocultural que a análise do discurso e a sociolinguística acrescentaram ao conceito de *competência*. Para o autor, *competência* ou *proficiência* resume-se ao domínio intuitivo de uma série de componentes de uma língua: das *formas* da língua; do significado linguístico, cognitivo afetivo e sociocultural dessas mesmas formas; da capacidade de empregar a língua sobrepondo a comunicação à forma; e o uso criativo da língua (Stern 1991:346).

A *competência comunicativa* assume-se como um conceito chave na linguística aplicada, apontada como objetivo final do processo de ensino-aprendizagem de uma língua e, no que diz respeito ao ensino de uma L2, constata-se uma crescente preocupação em contribuir para a aquisição das várias dimensões que a compõem.

A investigação em ALS tem contado com importantes contributos das áreas da análise do discurso e da pragmática da interlíngua no apuramento do modo como os aprendentes desenvolvem a sua competência comunicativa. Segundo Cenoz Iragui (2001:461), esta assume um “caráter interdisciplinar”, marcando, de forma significativa, o entorno pedagógico e didático e com implicações pedagógicas ao nível dos objetivos da aprendizagem.

Esta competência não só envolve o mero conhecimento do sistema linguístico, como também implica o uso apropriado e contextualizado da língua. O despoletar do uso de estratégias de aprendizagem e o conduzir à autonomia do aprendente são também duas das implicações pedagógicas da competência comunicativa, pelo que caberá ao professor despertar os seus alunos para a importância de desenvolver e explorar as suas várias dimensões, sejam elas de cariz pragmático, sociolinguístico ou, por exemplo, discursivo. Por

fim, a competência comunicativa também deve ser enquadrada nas várias formas de avaliação (contínua ou final) levadas a cabo pelos professores.

Na nossa perspetiva, o professor e demais entidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem devem estar conscientes do peso da competência comunicativa como fim da aprendizagem de uma língua e devem operar no sentido de a integrar, a ela e às suas várias dimensões, nos programas, conteúdos e materiais. Acrescente-se ainda o papel do professor como impulsionador do desenvolvimento desta competência por parte dos seus alunos, facilitando o contacto com situações, textos orais e escritos que reproduzam contextos reais de uso da língua.

É, portanto, importante considerar que a competência comunicativa se revela nos diferentes contextos de uso da língua, sejam eles de natureza escrita ou oral, e que a sua realização depende da compreensão e reflexão sobre os seus diferentes domínios.

Capítulo 3

Estratégias de aprendizagem

Todo o ensino obriga a que sejam traçadas linhas orientadoras que determinem a sua condução de forma global, sem se deter exclusivamente num conteúdo, domínio ou aspeto do programa a lecionar. Este planeamento é igualmente exigido ao nível do ensino de língua e dota os professores de ferramentas que lhes permitem agir adequadamente num determinado contexto. Na atualidade é, cada vez mais, exigido ao professor que faça uma abordagem estratégica ao ensino, que seja capaz de tornar os conteúdos relevantes e desta forma facilitar a aprendizagem por parte dos seus alunos (Erlauder, 2005).

Ao traçar um plano estratégico para as suas aulas de língua, o professor deverá, não só, ter em conta os recursos materiais de que dispõe (equipamento de som, projetor, computadores, laboratório de línguas, entre outros), as atividades e tarefas a propor e a definir os seus objetivos, mas também deverá considerar as características dos aprendentes aos quais são dirigidas as suas aulas, pois isto também influenciará a ação estratégica do professor.

As estratégias de ensino deverão ajustar-se às diferenças individuais, à motivação e aos diferentes estilos de aprendizagem e, através de diferentes técnicas e mediante os recursos disponíveis, promover uma prática ativa da língua através da interação. Contudo, um dos aspetos mais relevantes das estratégias de ensino é o facto de estas visarem não só a aprendizagem efetiva, mas também o aumento das capacidades dos alunos (Gomes *et al.*, 1991). A seleção de estratégias de ensino por parte do professor implica que para cada tarefa ou atividade sejam propostos objetivos muito claros, caso contrário estas cairão num vazio didático, não dando resposta às necessidades dos aprendentes, sem conseguir despertar a sua consciência para a validade da tarefa ou da atividade que se encontram a realizar.

A escolha de estratégias ou técnicas de ensino poderá ser de alguma forma condicionada pela preferência pessoal do professor e pela sua tendência em adotar modelos pedagógicos específicos (Leite, 2010), pelo que se afirma a necessidade da sua planificação explícita de forma a otimizar o trabalho desenvolvido junto dos alunos.

Em Portugal, para o período 2009-2013, a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), integrada no Ministério da Educação, delineou uma *Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional*, a qual está na origem da criação de “Metas de Aprendizagem”¹⁷ onde são determinados referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, para cada ciclo de ensino. O projeto visava os currículos do ensino Pré-Escolar e Básico e parte da identificação das competências e desempenhos esperados dos alunos, determinando o contributo destes aspetos para uma aprendizagem

¹⁷ Disponível na página da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobreo-projeto/estrategia-de-ensino-e-de-avaliacao/>

efetiva em cada área ou disciplina. Pretendeu-se determinar “Metas de Aprendizagem”, concebidas como “instrumentos de apoio à gestão do currículo” (DGIDC, s.d.), de uso voluntário e livre por parte dos professores. O projeto desenvolvido em quatro fases, contou com a participação de uma larga equipa de peritos e consultores e na página de internet de apresentação do projeto é destacada a importância das estratégias e da sua programação como apoio do trabalho dos professores. Citando Roldão (2009 *apud* DGIDC, s.d.):

“[a] estratégia enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009 *apud* DGIDC, s.d.).

Projetos como este reforçam bem o peso das estratégias no ensino, sendo estas últimas caracterizadas pelo seu elevado grau de intencionalidade e consciência, aplicadas pelo professor de forma a facilitar o alcançar de determinados objetivos.

Perante uma nova cultura de aprendizagem, é cada vez mais solicitado aos indivíduos que construam e reconstruam saberes, o que coloca em destaque a sua capacidade de desenvolver estratégias de aprendizagem que facilitem o alcançar das metas propostas. Na verdade, embora seja necessário o armazenamento do conhecimento, este não é suficiente para assegurar um processo de aprendizagem contínua. Para que tal processo ocorra, o aprendente deverá desenvolver e empregar atividades voluntárias que promovam não só a associação ou reprodução de conhecimentos já elaborados, mas também a reflexão e integração de novas informações, alargando o conhecimento adquirido. É neste contexto que se enquadram as estratégias de aprendizagem, como ações levadas a cabo pelo aprendente de forma a contribuir significativamente para a sua aprendizagem e como “capacidades gerais que controlam e regulam aptidões mais práticas e específicas às diferentes situações” (Miranda, 2002:108).

No campo da aprendizagem, tem-se procurado explicitar a diferença entre os termos *estratégia* e *técnica*. Uma primeira definição de estratégias e técnicas é aquela em que por *estratégias* se devem entender todos os processos conscientes e intencionais, enquanto as *técnicas* podem ser utilizadas mecanicamente, sem visar diretamente a aprendizagem (Simão, 2002). Na aplicação de estratégias de aprendizagem, é importante que haja um sistema de autorregulação por parte do aluno, que lhe permita ser flexível a mudanças e variações que possam surgir no contexto de aprendizagem. Trata-se de uma “reflexão consciente que o aluno faz ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo” (Moreno, 1995 *apud* Simão, 2002:38).

Partindo do princípio de que toda e qualquer pessoa se trata de um ator social, o qual se vê obrigado a cumprir um grande número de tarefas (não só relacionadas com a língua), é seguro afirmar que estes mesmos indivíduos, sejam eles utilizadores ou aprendentes de uma língua, dependem do uso estratégico das suas competências comunicativas de forma a verem

alcançados os seus objetivos e concretizadas as tarefas com que se deparam no seu quotidiano.

As *estratégias de aprendizagem* podem ser definidas, neste contexto, como operações e procedimentos mentais que permitem desenvolver diversos processos de aprendizagem e através das quais se pode “processar, organizar, reter e recuperar” a informação (Simão, 2002:36), o que envolve planificação, regulação e avaliação destes mesmos processos em função dos objetivos da tarefa. Ao encontro desta mesma definição, Chamot (2004) apresenta estratégias de aprendizagem como ações que o aluno desenvolve de forma a atingir um determinado objetivo de aprendizagem ou meta. Segundo esta mesma autora, quando se verifica o uso consciente de estratégias, estaremos perante o “bom aprendiz” de uma língua.

Verifica-se que na literatura convivem os termos *estratégia de aprendizagem* e *estratégia do aprendiz*, referindo-se a ações que são “conscious or potentially conscious; they represent the learner’s deliberate attempts to learn” (Ellis, R., 2000:37). Este tipo de estratégias é também um dos campos de investigação que mais interesse suscitou nos últimos quarenta anos na área da ALS. O final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por um grande volume de investigação nesta área, sobretudo no que diz respeito à forma como se aprende uma língua segunda e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que contribuem de forma eficaz para o processo. Contudo, a definição de estratégia de aprendizagem parece não ser consensual, sendo vários os termos que pululam a literatura e alimentam a investigação (Cohen, 1996; Macaro, 2007). Constata-se a utilização de vários termos como *estratégia*, *subestratégia*, *técnica* ou *tática*. Todavia, todos são utilizados com o objectivo de se referir a uma mesma coisa (Cohen, 1996).

A dificuldade em definir de forma consensual o conceito de estratégias de aprendizagem é tão antiga quanto este campo de investigação, pelo que, em 1985, O’Malley e os seus colaboradores destacaram esta mesma limitação:

“There is no consensus on what constitutes a learning strategy in second language learning or how these differ from other types of learner activities. Learning, teaching and communication strategies are often interlaced in discussions of language learning and are often applied to the same behaviour. Further, even within the group of activities most often referred to as learning strategies, there is considerable confusion about definitions of specific strategies and about the hierarchic relationship among strategies” (O’Malley *et al.*, 1985a:22).

A tentativa de explicitação do conceito de *estratégia de aprendizagem* prolonga-se até aos dias de hoje, colocando-se a tónica sobre o grau de consciência dos aprendentes durante o seu emprego, ao processarem informação nova e no seu desempenho linguístico, dentro e fora da sala de aula. Como destaca Cohen (2011, 2012), na sequência de um questionário colocado a especialistas no campo das estratégias de aprendizagem em 2004, durante um encontro internacional na Universidade de Oxford, verificou-se uma grande dificuldade em determinar, de forma indiscutível, uma definição para o conceito de *estratégia de aprendizagem* e as opiniões dividem-se no que diz respeito ao seu grau de consciência e intencionalidade. O referido encontro tinha como agenda de trabalho alcançar

uma definição para *estratégias de aprendizagem*; estabelecer uma relação entre as estratégias adotadas pelos aprendentes e os seus objetivos a curto e a longo prazo; estabelecer a relação entre as estratégias e as diferenças individuais e de contexto e demonstrar a relevância das estratégias para o seu utilizador, através da comunicação de situações que façam a ponte entre a teoria e a aplicação didática na sala de aula. Os vinte e três participantes no referido inquérito mostraram concordar que os aprendentes desenvolvem estratégias de forma sequenciada, que estas permitem otimizar o desempenho dos aprendentes durante o processo de aprendizagem e que estas tornam a aprendizagem mais agradável, mais fácil e célere. Também se revelou consensual a visão de que as estratégias de aprendizagem não se tratam de ações que visam compensar a falta de conhecimento ou lacunas do mesmo. Todavia, os especialistas inquiridos não revelaram consenso no que diz respeito a uma definição de estratégias de aprendizagem no que toca ao seu grau de consciência, nos seus objetivos e ações, aos quais subjaz uma componente metacognitiva que permite o planeamento, a monitorização e a avaliação de uma estratégia. Cohen (2011) aponta que deste inquérito resultaram duas visões contrárias:

“that strategies need to be specific, small, and most likely combined with other strategies for completing a given task, and that strategies need to be kept at a more global, flexible, and general level” (Cohen, 2011:681-682).

Por toda a literatura, o grau de consciência e de intencionalidade parecem ser, para muitos investigadores, o ónus da definição de estratégias de aprendizagem. Por esta razão, muitos autores optam por deixar em aberto a questão do grau de intencionalidade com que são desenvolvidas, como Richards e Schmidt (2010:331), os quais reforçam que as estratégias de aprendizagem auxiliam na compreensão, na aprendizagem e na recuperação da informação e sublinham que se tratam de “intentional or potentially intentional behaviour carried out with the goal of learning”. Por outro lado, outros autores optam por sublinhar o elevado grau de intencionalidade das estratégias de aprendizagem como fator essencial na sua definição como conceito, como por exemplo Stern (1992: 261), que afirma que “(...) the concept of learning strategy is dependent on the assumption that learners consciously engage in activities to achieve certain goals and learning strategies can be regarded as broadly conceived intentional directions and learning techniques.”

Contornando a questão do grau de intencionalidade e consciência que o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem implica, Færch e Kasper (1983:67) destacaram que estas se tratam de “an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language”. Já Wenden e Rubin (1987:19) definiram-nas como “any sets of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval, and use of information”.

Acrescentando informação a esta definição, Nisbet e Shucksmith (1986: 26) defendem que estratégias de aprendizagem são mais do que meras sequências de *habilidades* (no original *skills*), empregues pelos aprendentes, com a função de atingir um determinado objetivo. A vontade de alcançar uma meta no processo ensino-aprendizagem é o que

realmente caracteriza, segundo estes autores, o conceito de *estratégia de aprendizagem*, ressalvando a possibilidade de a seleção e aplicação de uma estratégia poder, muitas vezes, não ser realizada de forma consciente e deliberada por parte do aprendente. Os autores destacam ainda que as estratégias consistem em competências de cariz superior, responsáveis pelo controlo e regulação de *habilidades* de ordem mais prática e técnica. Nisbet e Shucksmith (1986:27) defendem a diferença entre habilidade e estratégia, apelidando as primeiras de *estratégias mediadoras*, relativas a técnicas ou “truques” que se utilizam ao efetuar uma dada tarefa e as segundas de *estratégias gerais*, quando se referem a atividades que envolvam raciocínio e planeamento.

Para Oxford (1990:8), as estratégias de aprendizagem são “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferrable to new situations”. Esta última característica das estratégias de aprendizagem, a de serem passíveis de ser transferidas para outras situações e contextos externos à sala de aula, torna-as numa ferramenta poderosa de aprendizagem.

Ante a problemática definição de estratégias de aprendizagem, na proposta de Lopéz (2004a) é igualmente deixado em aberto o grau de consciência que estas implicam. Indo ao encontro da perspetiva das estratégias como ferramentas que contribuem para uma aprendizagem mais eficaz, a autora afirma que estratégias de aprendizagem se tratam de

“operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación” (Lopéz, 2004a:412).

Esta definição refere-as na sua forma de ações, operações ou técnicas que, por serem potencialmente conscientes, se encontram dotadas de uma grande carga didática e passíveis de serem ensinadas.

A mesma autora afirma que é um facto, mais ou menos conhecido, que ao processo de aprendizagem subjaz o uso de estratégias, sobretudo nas primeiras etapas da aquisição. Fernández López (2004a:418) apelida este tipo de procedimentos de estratégias universais, afirmando que esta categoria de estratégias se desenvolve em duas etapas diferentes: uma primeira que consiste na memorização de fórmulas e uma segunda etapa em que se despoletam mecanismos que levam ao uso criativo de uma língua. Na primeira fase, facilmente observada durante o nível de iniciação a uma língua segunda, o aprendente recorre à memorização de fórmulas e/ou expressões que lhe permitam interagir em situações de comunicação concretas e reais. Expressões como “Olá! Bom dia!”, “Até amanhã.”, “Como está?” ou “Quanto custa?” são disso exemplos e a sua memorização é facilitada pela elevada frequência de uso que registam. A memorização deste tipo de fórmulas conduz a que se faça um uso criativo da língua de forma progressiva, pois estas fórmulas ou expressões são inevitavelmente decompostas pelos vários elementos que as constituem e que se combinam com outros elementos (Lopéz, 2004a). Tudo isto é resultado de um processo inconsciente. Porém, indivíduos habituados a uma reflexão linguística fá-lo-ão de forma consciente. A

segunda etapa de desenvolvimento de estratégias universais é quando, e como foi referido anteriormente, se desencadeiam mecanismos que levam ao uso de uma linguagem criativa, baseada em regras e processos do “organizador cognitivo” (Fernández López, 2004a:419). Como motores destes mecanismos, Fernández López dá destaque aos que Rod Ellis (1985) apresentou como essenciais: 1) a formação de uma hipótese através do conhecimento prévio da língua-alvo ou de outras línguas que permite inferir novas regras e novas combinações pela constatação de regularidades ou semelhanças e 2) a verificação da hipótese, que pode ocorrer pela receção (onde compara as hipóteses formuladas com as ocorrências na nova língua), pela produção (esperando a reação do interlocutor), por uma ação metalinguística (consulta de nativos, materiais e outras fontes) e pela interação (momento em que se negocia o significado com o interlocutor). A existência desta última conduziu Rod Ellis (1999) a dar destaque à *Hipótese da Interação*. Nesta hipótese sustenta-se que uma língua também se aprende através da interação e que esta dá origem à negociação do significado entre interlocutores.

Perante a dificuldade em definir estratégia como tal, Cohen (1996) propõe que toda a nomenclatura se resuma ao termo *estratégias*, sem ignorar a existência de um *continuum* entre elas, e define *estratégias de aprendizagem* como

“[t]houghts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance” (Cohen, 2012:136).

Segundo este mesmo investigador, o potencial de escolha é o que dota as *estratégias de aprendizagem* do seu carácter particular e distintivo, carregando um elevado grau de consciência e intencionalidade ao serem adotadas, distinguindo-se, desta forma, de qualquer outro tipo de processo. O mesmo autor aponta também a diferença entre *estratégias de aplicação mais alargada*, como as que se referem à criação de hipóteses em relação ao funcionamento da língua e *estratégias de aplicação restrita*, como aquelas que são aplicadas com o fim de melhorar uma competência específica (por exemplo, a leitura).

Na nossa perspetiva, a definição que melhor se aplica ao conceito de *estratégia de aprendizagem* é a apresentada por Griffiths (2008a:87), onde se assume que são “[a]ctivities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning” e à qual se deveria acrescentar que “strategies must contain not only an action but also a goal and a learning situation” (Macaro, 2003a:327).

Ao reconhecer que se tratam de atividades conscientes, reconhece-se igualmente que a sua escolha e aplicação são realizadas de forma deliberada, com o fim de conduzir à aprendizagem. Desta forma, reforça-se que a sua mais-valia reside no facto de poderem vir a otimizar a aprendizagem da língua e até mesmo a comunicação, permitindo que os alunos possam regular a sua própria aprendizagem.

Mais recentemente, Gu (2012) e Rose (2012) sublinham o facto de a definição do conceito continuar envolta em discórdia e que tal não deverá ser encarado como uma barreira à realização de investigação dentro desta área. Os referidos autores colocam em evidência os

contributos de toda a investigação realizada até à data, afirmando que este se trata ainda, nos dias de hoje, de um campo investigação vasto.

Num contributo à clarificação do campo conceptual de estratégias de aprendizagem, Gu (2012) defende que este conceito não pode ser visto e abordado como algo estático e que tem como objetivo central a resolução de problemas. Para este autor, o desenvolvimento de uma estratégia envolve sete procedimentos distintos que o tornam num constructo dinâmico: 1) dar atenção seletiva a problemas e tarefas de aprendizagem; 2) analisar antecipadamente a tarefa; 3) decidir e fazer escolhas; 4) executar planos; 5) monitorizar o progresso e alterar planos; 6) avaliar resultados e 7) coordenar um comportamento estratégico orquestrado. Nesta perspetiva, o conceito de *estratégia de aprendizagem* abraça as componentes metacognitiva e cognitiva, pelo que o autor afirma que “[a] learning behaviour is not strategic if it is deployed without a purpose, no matter how many steps it involves, and how general it is” (Gu, 2012:338).

3.1 Características das estratégias de aprendizagem

Um pouco por toda a literatura, somos alertados para a dificuldade que se verifica em distinguir, de forma inequívoca, *estratégias de aprendizagem* e *estratégias de comunicação* (Brown, 2000; Corder 1981; Gass & Selinker, 2008; Lopéz, 2004a), sendo difícil traçar um limite entre elas, o que também tem repercussões ao nível da investigação.

As *estratégias de aprendizagem* encontram um campo conceptual difícil de balizar quando se considera que um ato de interação verbal é por si mesmo uma *estratégia de aprendizagem*, dando origem a um antigo conflito na distinção entre *estratégias de aprendizagem* e *estratégias de comunicação*. Em *Nível Limiar* (Malaca *et al.*, 1988) pode ler-se:

“(...) distingue-se entre uma estratégia em termos genéricos que consiste na participação em qualquer interação verbal em português e estratégias de aprendizagem em sentido restrito que são todas as estratégias de comunicação graças às quais o aprendente adquire uma aptidão específica que ainda não possuía” (Malaca *et al.*, 1988:111).

A confusão que, muitas vezes, se estabelece entre estes dois tipos de estratégias deve-se ao facto de ser praticamente impossível determinar quando a compreensão e a produção começam ou terminam, tratando-se, na verdade, de processos simultâneos (Brown, 2000). Para além deste facto, é necessário considerar que, ao assumir o papel de falante, um aprendente poderá transferir para o ato de comunicar as estratégias que desenvolveu durante a aprendizagem e que lhe permitem igualmente desenvolver a sua interlíngua (Corder, 1981).

Por *estratégias de comunicação* podem-se compreender as técnicas sistemáticas que um falante emprega ao comunicar, permitindo-lhe contornar obstáculos e dificuldades, fruto do domínio inadequado de uma dada língua aquando de uma situação de interação. Estas não dependem unicamente do conhecimento que se tem da língua em que se pretende comunicar, pois encontram-se igualmente sujeitas à competência linguística do interlocutor, o que de resto salienta o carácter cooperativo da comunicação (Corder, 1981). Acrescenta-se, ainda,

que estas estratégias podem ser de natureza verbal e não-verbal, sendo aplicadas com o fim único de comunicar (Brown, 2000).

Estabelecida esta definição, entende-se por *estratégias de aprendizagem* os mecanismos desenvolvidos por um aprendente durante o processo de aprendizagem (Corder, 1981) que lhe permitem receber, memorizar, armazenar e recuperar a informação a que encontra exposto (Brown, 2000).

Para muitos investigadores, o facto de as estratégias de aprendizagem facilitarem os processos de aquisição, de armazenamento e de recuperação de informação são os aspetos que melhor as caracterizam. Derry e Murphy (1986 *apud* Simão, 2002:39) definem-nas como um conjunto de atividades mentais empregues pelo indivíduo de forma a facilitar o processo de aquisição de conhecimento e de informação. Muito próximos destas perspetivas encontram-se igualmente Ashman e Conway (1993), para os quais as estratégias dizem respeito à forma como se recebe, armazena e recupera a informação (estratégias de memorização, cognitivas e processamento de informação), processo apelidado pelos autores de codificação. Trata-se, então, de um modo de organizar e integrar informação e que se desenvolve ao longo da vida, através do contacto com o meio. Podemos verificar que o emprego de estratégias varia de situação para situação e que uma estratégia tanto se pode revelar eficaz, como também poderá ser o completo oposto. Por esta razão, o seu uso varia de acordo com o conhecimento que o indivíduo tem, tanto da situação, como da estratégia em si mesma. Considera-se ainda a existência de estratégias executivas, isto é, todos os processos que têm a finalidade de monitorizar e controlar o processamento de informação e que têm como objetivos prever limitações na capacidade de processar informação, manter consciência de atividades de autoinstrução e o seu valor, ter consciência dos problemas e das estratégias a aplicar e monitorizar as operações durante a resolução de problemas (Ashman & Conway, 1993).

As estratégias não deverão ser vistas como meras competências ou metac conhecimento, uma vez que a utilização mecânica de determinadas técnicas não pressupõe a existência de estratégias. Estas envolvem uma planificação por parte do aluno e, acima de tudo, este deve ser capaz de realizar por si só as tarefas metacognitivas que a estratégia exige (planificar a realização das atividades, decidir qual a mais adequada em cada situação, aplicá-la, avaliar o sucesso ou fracasso e procurar a causa de tais factos) (Ashman & Conway, 1993).

Uma das características das *estratégias de aprendizagem* é o facto de estas não se dissociarem do estilo de aprendizagem dos aprendentes e de se relacionarem com fatores como a personalidade, a idade, o género, a proveniência (Cohen, 1996) e até com o currículo ou conteúdos previstos para o ensino de uma língua (Grenfell & Erler, 2007). Neste contexto, destacamos o fator *estilo de aprendizagem*, pois este pode traduzir de forma sumária todas as características que os alunos carregam consigo próprios, sendo uma forma de expressão da sua personalidade em situações de aprendizagem. A dissociação de uma *estratégia de*

aprendizagem do estilo de aprendizagem incorre em que a primeira se torne num mero “short-term prop for learning” (Shemeck, 1988 *apud* Cohen, 1996:10).

Ao caracterizar as *estratégias de aprendizagem*, Oxford (1990) destaca o facto de se basearem na ação, isto é, de se tratarem de ações ou comportamentos específicos levados a cabo pelos aprendentes que podem ser, ou não, facilmente observados, como por exemplo, a planificação de uma tarefa, o escrever apontamentos ao longo da aula e até a realização de uma autoavaliação. Muitas estratégias não são observáveis no espaço sala de aula, como por exemplo, o desenvolvimento de técnicas de memorização. Todas estas estratégias visam resolver problemas, realizar tarefas e atingir objetivos, não se resumindo a ações mentais, mas também a ações físicas (Gass & Selinker, 2008).

Reforça-se ainda que Chamot (2004) defende que as estratégias se caracterizam por um elevado grau de consciência, isto é, que o uso de estratégias por parte do aprendente é intencional, mas para a autora não se deve ignorar o facto de o uso continuado de uma estratégia poder contribuir para que esta se torne automática. No que diz respeito à utilização mecânica de estratégias, Fernández López (2004b) refere que o uso automático de determinadas estratégias provém da prática e que, ao mecanizar o emprego de uma determinada estratégia, o aprendente se encontrará mais disponível para utilizar outras estratégias que obriguem a mais esforço e concentração.

Outro elemento que caracteriza as estratégias é, segundo Oxford (1990), o facto de estas ultrapassarem os limites da cognição. As estratégias não se limitam a funções cognitivas, isto é, a processos mentais, uma vez que a aprendizagem de uma língua é um processo interpessoal e emocional. Quando o aprendente desenvolve a consciência de que aplica estratégias, este poderá selecionar as estratégias mais adequadas às várias situações de aprendizagem (e de comunicação) e passará a adaptá-las a diferentes contextos e situações. Desta forma, sublinha-se outra característica das estratégias de aprendizagem: a sua flexibilidade e adaptabilidade, sendo impossível e arriscado defini-las como ações isoladas que se adequam unicamente a determinadas tarefas (Harris, 2001). As estratégias são caracterizadas pela liberdade de escolha dos aprendentes, os quais procuram as que produzem melhores resultados, de acordo com a situação em que se encontram, pelo que não são aplicadas de forma padronizada ou sequencial, ainda que por vezes sejam previsíveis na sua utilização e combinação (Oxford, 1990).

Os fatores que influenciam a escolha de estratégias por parte do aprendente de língua fogem, muitas vezes, ao controlo e à ação do professor, podendo variar de acordo com a idade, o género, a nacionalidade ou etnia, personalidade, estilo de aprendizagem, grau de motivação e as razões para aprender uma língua (Cohen, 2010; Oxford, 1990). É consensual que a motivação do aprendente é, entre as suas características individuais, a que mais peso tem, tanto no sucesso, como na seleção de estratégias que potenciem a aprendizagem de uma língua. No entanto, não podemos esquecer o peso de outros fatores como a natureza da tarefa que se propõe realizar (Nunan, 2004), as expectativas do professor e os métodos e

abordagem levados a cabo na sala de aula, que, de alguma forma, moldam o comportamento estratégico do aprendiz (Chamot, 2011; Oxford, 1990).

O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem deverá ser encarado como um processo cumulativo, pois uma estratégia prova ser mais proveitosa quando associada a outra(s), tanto na realização de tarefas, como na aprendizagem em si. As estratégias desenvolvem-se dentro de um esquema complexo, pelo que, por vezes, se torna difícil determinar que estratégia está a ser empregue (Cohen, 2011). Esta característica e a dificuldade que se regista na sua observação serão alguns dos maiores obstáculos com que a classificação de estratégias se vê confrontada, alimentando o campo de investigação e dando origem a que nele convivam vários inventários ou taxonomias de estratégias.

3.2 Taxonomias e classificação de estratégias de aprendizagem

Por toda a literatura proliferam, desde a década de 70, inventários e taxonomias de estratégias, sem até hoje se alcançar consenso quanto ao que melhor traduz a realidade do uso e desenvolvimento de estratégias que contribuam para a aprendizagem de uma L2 (O'Malley & Chamot, 1990; Poulisse, 1996). A falta de consenso deve muito à natureza de cada uma das estratégias e à sua categorização (como cognitivas, metacognitivas ou sociais, por exemplo) e também ao facto de, por vezes, ser difícil determinar quando termina o uso de uma estratégia e começa o uso de uma outra (Cohen, 2011).

Em termos teóricos, verifica-se a importância de classificar as estratégias de aprendizagem, classificação essa que poderá ser realizada com o propósito de as definir, ou com o objetivo de otimizar a sua adoção como ferramentas didáticas:

“The growing demand for operationalizing the strategy taxonomies for the purpose of teacher and learner seminars has put a premium on generating strategy lists that are comprehensive, comprehensible, and functional” (Cohen, 1996:18).

Segundo Cohen (2010, 2012), a classificação de estratégias deverá atender a três princípios fundamentais: 1) se se tratam de estratégias de aprendizagem ou de estratégias de uso; 2) a que domínio se aplicam (compreensão escrita e oral, expressão escrita e oral) e, por fim, 3) deverão ser classificadas de acordo com a sua função. O primeiro princípio mencionado está na base da classificação do próprio autor e será apresentado adiante com mais detalhe. Na concretização do segundo princípio, é necessário verificar se as estratégias se enquadram no desenvolvimento de um só domínio ou de vários, constatando-se, por diversas vezes, que uma mesma estratégia traz vantagens para o aumento de competências em diversos domínios, não devendo ser encaradas como ações estanques. Na classificação quanto à sua função, o terceiro princípio mencionado, os estudos desenvolvidos por O'Malley e Chamot (1987) são apontados por Cohen (2010) como aqueles que melhor determinam as funções das estratégias, divididas em estratégias metacognitivas (que permitem controlar a aprendizagem), estratégias cognitivas (que visam o uso da língua nas suas várias dimensões - aprendizagem e uso), estratégias sociais (que potenciam a interação entre aprendentes e

nativos e aumentam o grau de exposição do aprendente à língua segunda) e estratégias afetivas (que auxiliam o aprendente a regular as suas emoções e a sua motivação face ao processo de aprendizagem). Esta classificação tornou-se um paradigma de referência um pouco por toda a literatura (Cohen, 1996, 2011, 2012; Griffiths, 2004; Oxford, 1990; Poulisse, 1996; Rubin, 2013), sendo apresentada adiante, com mais pormenor.

Naiman e os seus colegas (1978 *apud* O'Malley & Chamot, 1990) apresentaram um dos primeiros inventários de estratégias, o qual tem por base estudos dedicados ao “bom aprendente” e onde são apresentadas as estratégias mais utilizadas por este último:

1. *abordar de forma ativa a aprendizagem* - o aprendente procura envolver-se na realização da tarefa e cumprir os objetivos a que se propõe e reage de forma positiva à aprendizagem e às tarefas que lhe são propostas;
2. *ter consciência de que a língua é um sistema* - ao considerar a língua como um sistema poderá detetar com facilidade as diferenças entre a L1 e a L2 e explorar essa diferenças;
3. *ter consciência de que a língua é um meio para comunicar e interagir* - o aprendente usa a língua com o objetivo de formular ou compreender uma dada mensagem sem esquecer a dimensão cultural da L2;
4. *gerir exigências afetivas* - isto implica superar inibições e hesitações com que o aprendente se depara ao longo da aprendizagem e durante o seu desempenho linguístico;
5. *monitorizar o seu desempenho* - pela revisão constante e através do *feedback* que obtém por parte de nativos.

Numa outra abordagem, Rubin (1981 *apud* O'Malley & Chamot, 1990) fez a distinção entre estratégias diretas (aquelas que contribuem de forma direta para a aprendizagem como a memória ou a prática) e estratégias indiretas (as que promovem a aprendizagem de forma indireta, como por exemplo a criação de oportunidades para comunicar). Este inventário pode representar-se da seguinte forma:

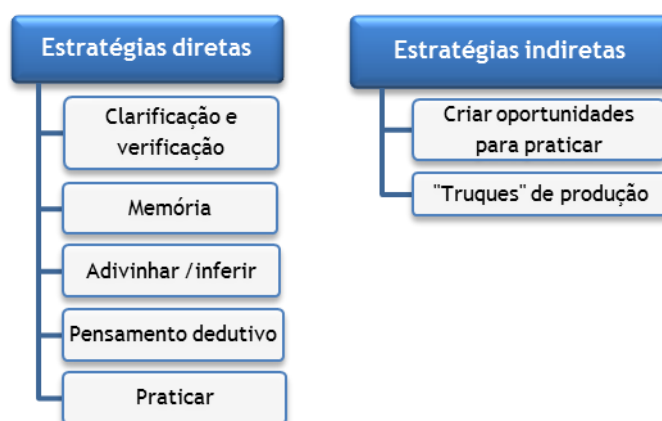


Figura 3 - Classificação de estratégias - proposta de Rubin (1981)

Já no final da década de 80, Rubin (1989 *apud* Fernández López, 2004a) aprofundou a sua classificação, dedicando especial atenção ao método de tratamento de informação, dividindo-o em:

1. recolha de informação (estratégias de verificação, de indução e de dedução);
2. armazenamento (estratégias de memorização);
3. processos de recuperação e utilização (estratégias de prática e de autorregulação);
4. estratégias sociais (oportunidades para praticar e cooperar com colegas).

Esta classificação englobaria já o fator social como motor de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de uma LE ou L2. Porém, Fernández López (2004a) aponta falhas a esta classificação, uma vez que coloca ao mesmo nível a informação recolhida e tudo o que se detinha por conhecimento prévio, o que a autora considera serem estratégias de graus de importância muito diferentes e centrais em todo o processo de aprendizagem.

Tanto a classificação proposta por Naiman *et al.* (1978), como a proposta por Rubin (1981) mereceram duras críticas por parte de O'Malley e Chamot (1990) que as veem como simples listas de estratégias, sem reconhecerem nelas nenhum tipo de organização, relevância ou frequência de uso. Estes autores, movidos pela teoria cognitivista, definem as estratégias de aprendizagem como sendo todos os passos dados pelo aprendente de modo a facilitar a aquisição, o armazenamento, a recuperação e o uso da informação. Vocacionados para as estratégias de aprendizagem de uma língua, os autores defendem que a aprendizagem é uma capacidade cognitiva complexa, na qual o aprendente procura sentido na nova língua, processando o conhecimento que tem desta mesma. No trabalho destes autores, são apresentadas vinte e seis estratégias, integradas em três categorias, que passamos a demonstrar:

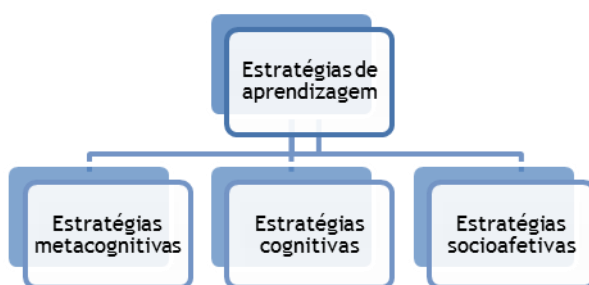


Figura 4 - Classificação de estratégias - proposta de O'Malley e Chamot (1990)

Para O'Malley e Chamot (1990), as *estratégias metacognitivas* implicam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, uma preparação que vise a aprendizagem, o controlo ou a monitorização das atividades de aprendizagem e autoavaliação. São consideradas como “higher order executive skills” (O'Malley & Chamot, 1990:44), revelando bem o destaque que

lhes é dado por as considerarem de extrema importância para a aprendizagem. Nesta perspectiva, as *estratégias metacognitivas* desenvolvem-se do seguinte modo:

1. antecipação ou planeamento
2. atenção geral
3. atenção seletiva
4. autogestão
5. automonitorização
6. identificação de um problema
7. autoavaliação

Neste mesmo inventário, as *estratégias cognitivas* implicam a interação com a matéria de estudo, a manipulação mental ou física desta mesma matéria e a aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem. Tratam-se de mecanismos que contribuem para a interiorização da informação. Dentro deste grupo, enquadram-se as seguintes estratégias:

1. repetição
2. utilização de referências e outras fontes
3. classificação ou agrupamento
4. apontamentos
5. dedução ou indução
6. substituição
7. elaboração
8. resumo
9. tradução
10. transferência de conhecimentos
11. inferência

Por último, são expostas as *estratégias socioafetivas*, que dizem respeito à interação e cooperação com uma outra pessoa, com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o controlo da dimensão afetiva que a acompanha:

1. esclarecimento / verificação (perguntar para esclarecer)
2. cooperação
3. controlo das emoções
4. autorreforço

Em comparação à classificação apresentada por Rubin na década de 80, esta proposta de classificação de O'Malley e Chamot (1990) aponta um novo fator: o fator social. Contudo,

Cohen (1996) é da opinião que os autores desta classificação não aprofundam o suficiente as estratégias sociais e afetivas. Neste modelo, as categorias cognitivas e metacognitivas aproximam-se da classificação em estratégias de aprendizagem diretas (verificação, monitorização, memorização, inferência indutiva, dedução e prática) e estratégias de aprendizagem indiretas (criação de oportunidades de prática, “truques” de produção) apresentada por Rubin, acrescentando o fator social que conduzirá à compreensão da forma como a interação social pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Sustentando também uma preocupação didática, Oxford (1990) optou por classificar estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos: *estratégias diretas*, quando se referem ao tratamento direto da língua e *estratégias indiretas*, responsáveis por dar apoio à aprendizagem. Com esta divisão, a autora procura apresentar ações específicas que têm como principal objetivo tornar a aprendizagem acessível, mais rápida, efetiva, autodirigida e, de certo modo, mais agradável, onde o aprendente tem um papel ativo tanto no seu emprego, como na sua seleção. Deve considerar-se que o fim último do uso e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem por parte do aprendente é alcançar a competência comunicativa, objetivo possível de conquistar através da utilização contextualizada da língua e onde as estratégias desempenham um papel de destaque (Oxford, 1990). De resto, este inventário será exposto adiante com mais detalhe por se tratar do modelo selecionado na descrição teórica da investigação a que o presente trabalho se dedica. O facto de contemplar sessenta e duas estratégias torna-o numa ferramenta muito completa e que responde a muitas das observações que se realizam numa sala de aula.

Numa outra perspetiva, não muito afastada desta última, Cohen (1996) opta por se referir a *estratégias do aprendente de língua*, que por sua vez se dividem em estratégias de aprendizagem e estratégias de uso da língua. Segundo o autor, a conciliação destas duas categorias diz respeito às ações levadas a cabo pelo aprendente de modo a facilitar a aprendizagem e o uso da língua, pelo que admite que o uso de uma estratégia pode não ter como objetivo a aprendizagem. O autor afirma que o uso de uma estratégia de aprendizagem tem como objetivo facilitá-la, tal como o nome indica, enquanto a aplicação de uma estratégia de uso da língua visa a utilização da língua que os aprendentes desenvolvem dentro da sua interlíngua.

As estratégias de uso da língua são aplicadas para possibilitar ou aperfeiçoar o uso comunicativo desta, tanto na modalidade oral como na escrita. Cohen (1992:2) divide-as em *estratégias de recuperação*, *estratégia de ensaio/prática*, *estratégias de disfarce* (no original, *cover*) e *estratégias de comunicação*. As primeiras são todas as que permitem recuperar a informação linguística, tendo como exemplos a visualização, as mnemónicas ou as comparações fonéticas que os aprendentes realizam. O segundo grupo, *estratégias de ensaio/prática*, diz respeito à prática ou ensaio estruturado da língua-alvo, tendo em vista a prática da forma e não tanto o significado. No que se refere a *estratégias de disfarce*, poder-se-ão considerar uma forma de estratégias de compensação, não tendo qualquer objetivo de

aprendizagem. Estas são adotadas pelos aprendentes de forma a ocultarem as suas dificuldades e limitações linguísticas ao comunicarem na nova língua e criar a ilusão de que dominam o que na verdade não sabem. O quarto e último grupo de estratégias de uso da língua refere-se a *estratégias de comunicação*. Estas podem ou não contribuir para a aprendizagem e relacionam-se com a abordagem do aprendente à informação, sobretudo se esta for nova. Os aprendentes empregam o vocabulário aprendido com o objetivo de comunicar uma ideia ou também com o objetivo de promover a aprendizagem desse mesmo novo vocabulário.

Uma revisão deste modelo, realizada por Cohen e Weaver, em 2006, levou a algumas alterações na categoria das *estratégias de disfarce*. Como refere Cohen (2012:139), o modelo revisto em 2006 apresenta a categoria de *estratégias de superação* (no original *coping strategies*), ou seja, estratégias que permitem ao aprendente lidar com a língua no seu uso comunicativo. Esta categoria engloba as já referidas *estratégias de disfarce*, aplicadas como forma de criar a ilusão de que se domina a língua, e é ampliada com a introdução do conceito de *estratégia de compensação* que diz respeito à colmatação de falhas ao nível do conhecimento da língua, sendo disto exemplo a simplificação do discurso, o uso de sinónimos ou a perífrase. Foi, também, desenvolvido o conceito de *estratégias de comunicação*, para o qual são dados exemplos como desviar uma conversa a fim de evitar áreas problemáticas e ganhar mais tempo para pensar e negociar significados. Foram aqui incluídas *estratégias de conversação*, como o procurar obter uma confirmação e pedir esclarecimento, pedir ajuda, hesitar ou repetir palavras.

O modelo proposto por Cohen e Weaver (2006 *apud* Cohen, 2012) pode ser representado da seguinte forma:

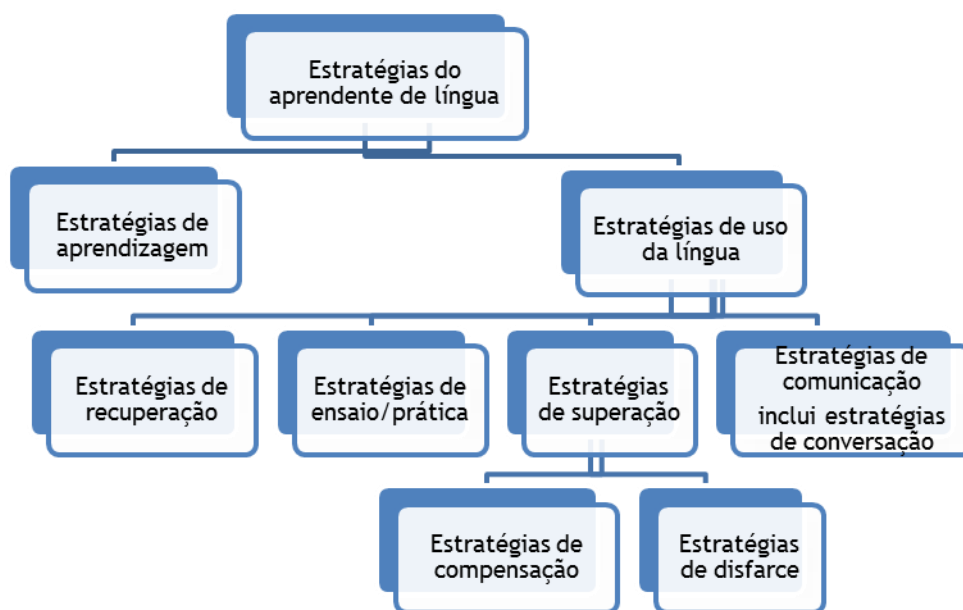


Figura 5 - Classificação de estratégias - proposta de Cohen e Weaver (2006 *apud* Cohen, 2012)

No que diz respeito às estratégias de aprendizagem, Cohen (1996, 2012) demonstra não se afastar dos modelos propostos por O'Malley e Chamot (1990) e por Oxford (1990), considerando, igualmente, a dimensão de estratégias cognitivas (quando implicam a forma como se identifica, armazena e recupera a informação), de estratégias metacognitivas (quando envolvem esquemas de planificação, organização e avaliação de atividades de aprendizagem), de estratégias afetivas (no que toca à motivação, atitude e gestão da emoções ou da ansiedade) e, por fim, estratégias sociais (onde se enquadra a interação com outros aprendentes e/ou com falantes nativos). Cohen (2012) aponta que a distinção proposta para estratégias de aprendizagem e estratégias de uso da língua pretende aproximar-se o mais possível da realidade de aprendizagem e de comunicação dos aprendentes, pois acredita que muito do que os alunos aprendem formalmente da língua não se verifica no seu uso real, afirmando que esta diferenciação “is based not on theory and on potential, but rather on the way both the learning and, more importantly, the forgetting of the language (...) show up in the real world” (Cohen, 2012:140).

3.3 Ensino de estratégias de aprendizagem e as suas implicações

Na presente tese, considera-se a extrema importância do conhecimento e domínio de várias estratégias de aprendizagem por parte de professores e criadores de materiais didáticos, uma vez que se acredita que o ensino deve conduzir ao ato de aprender e, para tal, deve contar com a capacidade do aluno em assumir um papel ativo em todo o processo como aprendente. Concordamos aqui com a afirmação de Miranda (2002) em como

“[u]m bom ensino, o que influencia a aprendizagem dos alunos, é aquele que também ensina os alunos a aprender como se aprende: como prestar atenção, como memorizar, como compreender, como controlar a ansiedade, como se motivar a si próprio, como resolver problemas e tomar decisões, como estudar” (Miranda, 2002:110).

Segundo Harris (2001), o conhecimento das estratégias passíveis de ser utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem e o ensino destas mesmas traz, como primeira vantagem, a compreensão das diferenças entre os aprendentes que são bem-sucedidos e os restantes. São vários os estudos que revelam que os alunos com melhores resultados são aqueles que, para além de conhecerem um grande número de estratégias, as colocam igualmente em prática. Esta é a posição tomada por Pressley (1986 *apud* Ribeiro, 2003:109) ao argumentar que o que destaca um aprendente com sucesso dos restantes é não só conhecer e empregar estratégias fundamentadas durante o seu processo de aprendizagem, como também o conhecimento de quando e como as utilizar, reconhecendo a sua utilidade e eficácia.

Na literatura parece ser consensual que o ensino baseado em estratégias contribui para que a aprendizagem de uma língua se dê de forma mais efetiva e será de todo o interesse do professor desenvolvê-lo na sua sala de aula, pois os resultados obtidos pelos seus alunos são também encarados como o sucesso do professor. As estratégias de aprendizagem na sala de aula têm tendência a aumentar na mesma proporção em que aumenta o nível de

língua e a complexidade das tarefas propostas, mas permitem que o aprendiz continue a sua aprendizagem para lá das paredes da sala de aula, envolvendo-se de forma ativa em novas tarefas e contextos de uso da língua-alvo:

“The goal of strategy based instruction is to help second language learners become more aware of the ways in which they learn most effectively, ways in which they can enhance their own comprehension and production of the target language, and ways in which they can continue learning after leaving the classroom” (Cohen, 1996:13).

O ensino de estratégias de aprendizagem fará com que a consciência metacognitiva dos aprendentes se eleve e, conseqüentemente, fará com que sejam capazes de selecionar as estratégias mais apropriadas a cada uma das tarefas que lhes são propostas. Acredita-se que a maioria dos alunos capazes de aprender a aplicar e a desenvolver estratégias de aprendizagem de forma efetiva verão a sua autoconfiança e motivação elevadas, tornando-se mais independentes e autónomos (Chamot, 1998). Ao se ensinarem estratégias procura-se orientar os aprendentes para um uso efetivo destas mesmas e levá-los a compreender que uma mesma estratégia poderá ser aplicada na realização de novas tarefas, acentuando a característica de serem transferíveis e úteis na resolução de novos problemas.

Na sala de aula de língua, o ensino de estratégias de aprendizagem tem como objetivo contribuir para que os alunos tomem conhecimento da existência de diversas formas ou técnicas que contribuem de forma eficaz para a aprendizagem, para a compreensão e produção da língua-alvo. É importante sensibilizá-los para o facto de estas serem passíveis de se aplicar fora da sala de aula e de se ajustem a diferentes situações e atividades comunicativas. Nas palavras de Cohen, Weaver e Li (1996), o ensino de língua baseado em estratégias

“aims to assist learners in becoming more responsible for their efforts in learning and using the target language. It also aims to assist them in becoming more effective learners by allowing them to individualize the language learning experience” (Cohen *et al.*, 1996:6).

Deve ser objetivo do ensino baseado em estratégias promover que o aprendiz passe a exercer controlo sobre a sua aprendizagem, através da apresentação de como se aplicam determinados procedimentos e qual a sua finalidade (Chamot, 2011; Rubin, 2013). O aprendiz deve ser capaz de construir o seu próprio conhecimento sobre o uso destes procedimentos através da reflexão ativa e consciente, transformando a aprendizagem num processo dinâmico. Visa-se conduzir o aprendiz à autonomia, aqui entendida como o assumir da responsabilidade e do controlo sobre a sua aprendizagem. Esta autonomia deverá ultrapassar os limites da aprendizagem de línguas, tanto na sala de aula como em outros contextos, alastrando-se a outras áreas do saber e da aprendizagem ao longo da vida (Wenden, 1998). Neste percurso, compete ao professor favorecer o processo de aprendizagem de estratégias, devendo apresentar os objetivos de uma dada tarefa, decidir as atividades a realizar, explicitar as condições de realização das mesmas e os vários critérios de avaliação, tudo isto, enquanto proporciona aos alunos mecanismos de ajuda pedagógica (Simão, 2002:37).

Acredita-se que um aprendente consciente do processo de aprendizagem desenvolve uma série de mecanismos ou técnicas que estimulam a aprendizagem e a capacidade de comunicar, pelo que Fernández López (2004a) defende que as estratégias de aprendizagem devem ser abordadas do ponto de vista do aprendente, desenvolvendo a metodologia de *aprender a aprender* com centragem neste último e no processo de aprendizagem. A observação e análise das estratégias de aprendizagem contribuíram, ao longo do tempo, para que fosse traçado o perfil do “bom aprendente de língua”. Rubin (1975) observou que os aprendentes de sucesso demonstram um grande desejo em comunicar e não revelam receio em falhar ou cometer erros, mostrando igualmente interesse pela correção, não só ao nível da forma, como também ao nível da concretização linguística da mesma, levando-os a praticar e a monitorizar a sua própria progressão.

Uma das preocupações da investigação foi, durante muito tempo, se, em termos práticos, o ensino de estratégias de aprendizagem deveria ser levado a cabo separadamente da lecionação tradicional dos cursos de línguas ou se, pelo contrário, deveria ser incluído nos mesmos e de que forma (explícita ou implícita) (O’Malley & Chamot, 1990; Poulisse, 1996). Esta questão tem encontrado respostas na investigação mais recente, onde se comprova que o ensino baseado em estratégias de aprendizagem promove que esta última seja mais efetiva (Rubin *et al.*, 2007). Tende-se a acreditar que as estratégias deverão ser incluídas, tanto de forma explícita como implícita, na condução das aulas, nos materiais adotados e no desenvolvimento de tarefas que potenciem o seu uso (Nunan, 1996b).

O ensino de estratégias de aprendizagem prova ser uma forma eficaz de promover a autonomia do aprendente, o qual selecionará quais as melhores estratégias a adotar na realização das tarefas que se lhe são colocadas e no alcançar dos objetivos a que se propõe. Sobre este aspeto, Oxford (1999:10) reforça que “autonomy and self-regulation serve as an excellent theoretical framework for understanding the nature and the role of language learning strategies”.

Ainda que o objetivo da prática do “learner training¹⁸” (Wenden, 1998:2) seja tornar o aprendente mais competente e autónomo, sobretudo um aprendente que não se mostre tão bem-sucedido, é necessário ter em linha de conta que há uma grande probabilidade de ser impossível tornar todos em aprendentes bem-sucedidos, pelo que se deve procurar auxiliá-los a aprender uma língua de forma eficaz e compatível com as suas próprias características cognitivas e psicossociais.

O ensino de estratégias trata-se de um processo gradual e organizado, para o qual é necessário traçar um plano com alguma antecedência. Numa leitura atenta de Rubin (2013), podemos identificar outras características do ensino baseado em estratégias, onde se reforça a importância deste ser devidamente contextualizado como parte integrante da aula, pois há

¹⁸ Por “learner training” devem entender-se todas as ações levadas a cabo durante o processo de ensino, que tenham como objetivo elevar a consciência do aprendente sobre o processo de aprendizagem, como *aprender a aprender* e a torná-lo mais interventivo no processo de aprendizagem de uma outra língua. Richards e Schmidt (2010:328) acrescentam ainda que se trata de “help learners develop and strengthen their language learning strategies”.

uma correlação entre as estratégias e os objetivos propostos. O ensino com base em estratégias deve igualmente ser explícito, uma vez que só através da demonstração e explicação de *como*, *o quanto*, *o porquê* e *o quando* as estratégias provam ser uma mais-valia os aprendentes reconhecerão a sua utilidade, mas também se poderá explicitar quando não provam ser tão úteis.

Tudo isto fará sobressair outra característica deste tipo de abordagem ao ensino de uma língua: a relevância. Os aprendentes passarão a dominar o uso de ferramentas que lhes permitam resolver os problemas com que se veem confrontados ao longo da aprendizagem. Segundo Rubin (2013:2), cabe ao professor dar o apoio necessário ao desenvolvimento de estratégias, dando-se aquilo a que chama de *scaffolding*, isto é, estruturar¹⁹ o processo de aprendizagem através da apresentação explícita de estratégias, que deverá ser reduzida à medida que o aprendente progride, pelo que a responsabilidade é transferida do professor para este último.

Outra característica a ter em conta no ensino baseado em estratégias é a oportunidade de dotar os aprendentes de poder de escolha. Esta característica encaminha-os para uma maior autonomia e um controlo consciente da sua aprendizagem. Os aprendentes, quando esclarecidos sobre o uso de estratégias, poderão selecionar os seus próprios materiais, os objetivos a que se propõem e os da tarefa que devem realizar (Chamot, 2011; Nunan, 2003; Rubin, 2013).

As estratégias metacognitivas e cognitivas são vistas, um pouco por toda a literatura, como as que terão mais efeitos práticos na aprendizagem, pelo que a sua promoção é considerada essencial (Harris, 2001; O'Malley & Chamot, 1990; Rubin *et al.*, 2007). Atualmente, a metacognição é assumida como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. O termo compreende também as competências de planeamento, monitorização, autoquestionamento e atividades autodirigidas. O conhecimento do próprio conhecimento por parte do indivíduo leva a que este se conheça melhor a si mesmo e conduz ao aumento da motivação e da própria atividade cognitiva. É importante destacar que este conhecimento sobre o próprio saber não deve visar só o que se sabe, como também o que se desconhece (Ribeiro, 2003). Perante este contexto, pode afirmar-se que a existência de uma consciência metacognitiva acelera o processo de aprendizagem. *Aprender a aprender* implica que o aprendente controle a sua aprendizagem e assuma um determinado estilo de aprendizagem, sendo que o emprego de estratégias concorre para que seja desenvolvida essa mesma consciência metacognitiva.

O conceito de metacognição foi amplamente desenvolvido no início da década de 70 do século passado pela mão de Flavell (1971 *apud* Harris, 2001; Miranda, 2002; Ribeiro, 2003) e refere-se à capacidade que o indivíduo desenvolve de pensar sobre o seu próprio pensamento. É neste enquadramento que as estratégias de metacognição ganham estrutura,

¹⁹ Empregamos aqui o termo *estruturar*. Contudo, numa tradução literal do termo utilizar-se-ia *andaimar*. Verificámos o uso da tradução literal do termo na literatura, como por exemplo em Fino (2001). O termo tem origem na descrição de Vygotsky da figura do professor como agente metacognitivo que proporciona as condições necessárias para que a aprendizagem se dê.

referindo-se à forma como o aprendente regula e monitoriza a sua própria aprendizagem. Numa distinção clara entre estratégias cognitivas e metacognitivas vemos que as primeiras dizem respeito à maneira como o aprendente se envolve diretamente na realização de uma tarefa ou no desenvolvimento de uma competência comunicativa e/ou linguística, enquanto as segundas se relacionam com a forma como o aprendente faz uso de estratégias cognitivas e como regula o seu pensamento. Logo, é fácil concordar com Harris (2001) que afirma que estratégias cognitivas e metacognitivas surgem lado a lado no processo de aprendizagem, pois uma vez comprovada a existência de estratégias empregues diretamente na aprendizagem (estratégias cognitivas) por parte do aprendente, é necessária a ativação de estratégias metacognitivas que permitam organizar e modificar o processo de pensamento, o que, por sua vez, cria a possibilidade de avaliar se as estratégias empregues em determinada situação são as mais eficazes e suscetíveis de obter melhores resultados.

É frequente encontrar modelos²⁰ que se baseiam no ensino explícito de estratégias de aprendizagem. Todavia, e independentemente do modelo que se adote, existem quatro aspetos que subjazem a este tipo de abordagem ao ensino: 1) procurar que os aprendentes tenham consciência sobre as estratégias que eles próprios usam; 2) a importância do professor apresentar e ajustar estratégias que preencham as necessidades dos aprendentes e que estes se tornem cada mais conscientes de tudo o que envolve a sua aprendizagem; 3) a importância de dispor de várias situações para praticar estas estratégias, promovendo a autonomia dos aprendentes que gradualmente deixarão de depender da orientação do professor e, por último, 4) a realização de uma autoavaliação do uso de estratégias e da sua eficácia, o que potenciará a sua transferência para outras tarefas (Rubin *et al.*, 2007).

Outro aspeto muito salientado na literatura é o facto de ser necessário ter em conta que o ensino de estratégias não pode assumir uma forma padronizada ou mecanicista, pois envolve variáveis como a idade, a motivação, as necessidades, os objetivos de aprendizagem, entre outras. Por este motivo, é comumente feita a distinção entre um público mais jovem, entre os 6 e os 17 anos de idade, e um público adulto, como resultado das variáveis anteriores se apresentarem de forma bem diferente (Chamot, 1999 *apud* Rubin *et al.*, 2007). Uma vez que o presente estudo foi realizado junto de público adulto, passamos a descrever quais as características ou variáveis a ter em conta quando nos propomos a realizar uma abordagem de ensino baseado em estratégias.

Ao trabalharmos com um público adulto, é necessário considerar a(s) sua(s) experiência(s) anterior(es) de aprendizagem de línguas. Este grupo pode ser constituído por: 1) pessoas que têm experiências de aprendizagem de diversas línguas e que, à partida, terão já um conjunto de estratégias que desenvolvem e que lhes são familiares; 2) por pessoas que nas suas anteriores experiências não alcançaram muito sucesso e não desenvolveram consciência e conhecimento sobre o uso de estratégias e, ainda, 3) por aqueles que se encontram a aprender uma língua de natureza ou grafia completamente diferente das que

²⁰ Remetemos para os modelos *CALLA* e *SSBI*, apresentados no Capítulo 1 e para outros modelos descritos em Oxford (1990, 213-234).

aprenderam até esse momento e que necessitarão de desenvolver um novo conjunto de estratégias que potenciem a aprendizagem (Chamot, 1999 *apud* Rubin *et al.*, 2007). Muitas vezes, também observamos que o público adulto é obrigado a aprender uma língua segunda, o que afetará a sua motivação. Este poderá ser obrigado a aprender uma língua por razões profissionais, imigração e em processo de integração e até pela obrigatoriedade em frequentar um curso de língua por imposição escolar e académica. Neste último grupo, muitos dos que frequentam cursos obrigatórios de língua não se encontram muito motivados para tal, o que pode resultar numa diminuição dos seus esforços durante a aprendizagem. Por outro lado, outros aprendentes orientam a sua aprendizagem de língua como contributo para o seu desenvolvimento pessoal e até mesmo para a obtenção de bons resultados, traduzidos na avaliação formal (notas, classificação), pelo que se encontrarão mais motivados (Rubin *et al.*, 2007).

Segundo Chamot (1998), ao optar por ensinar estratégias de aprendizagem em contexto escolar e promover o seu desenvolvimento por parte do aluno, o professor deverá: 1) averiguar quais são as estratégias que os seus alunos já desenvolvem por si próprios e partir dessas mesmas estratégias, apresentando-as aos restantes elementos da turma; 2) integrar o ensino de estratégias no contexto da aula e das atividades a desenvolver e não as tornar um ponto isolado ou paralelo à matéria da aula; 3) ao apresentar uma estratégia deverá fazê-lo de forma explícita, dando-lhe um nome e explicitar *o como*, *o porquê* e *o quando* poderá usá-la; 4) permitir que os seus alunos selecionem quais as estratégias mais adequadas e com quais conseguem obter melhores resultados; 5) planear o ensino de estratégias de forma contínua, ao longo dos cursos e, por fim, 6) utilizar a língua-alvo o mais possível no ensino e exploração de estratégias de aprendizagem.

Um professor que se encontre aberto às vantagens do ensino baseado em estratégias deverá conhecer o seu público profundamente e saber qual é a extensão do seu conhecimento, não só em relação à língua, mas também sobre as estratégias de aprendizagem que desenvolvem. O professor deverá orientar os seus alunos no estabelecimento de objetivos de aprendizagem ao mesmo tempo que tem em conta as suas necessidades. Desta forma, o ensino baseado em estratégias contribuirá em larga escala para a redução do fosso que separa o “bom aprendente” de língua e aquele que não é tão bem-sucedido, pois este último passará a ter conhecimento de mecanismos, técnicas, ou “truques” que lhe permitirão vir a superar as suas dificuldades e limitações, contribuindo para o aumento da sua motivação ao verificar que também ele é capaz de alcançar sucesso na aprendizagem da língua:

“Often poor learners don’t have a clue as to how good learners arrive at their answers and feel they can never perform as good learners do. By revealing the process, this myth can be exposed” (Rubin *et al.*, 2007:141).

O ensino de estratégias de aprendizagem também já provou ser um valioso contributo para o elevar do grau de proficiência dos aprendentes. A investigação tem provado que o uso e transferência de estratégias de aprendizagem em diferentes contextos e níveis de

aprendizagem levam a que os aprendentes revelem uma aprendizagem bem-sucedida e níveis de proficiência elevados (Green & Oxford, 1995).

Ao referir-se aos desafios e objetivos impostos durante o “learner training”, Wenden (1998:2) considera que o ensino baseado em estratégias comporta consigo três objetivos primordiais de cariz 1) educacional, 2) pessoal e 3) social. A autora frisa que o objetivo educacional do “learner training” reside no alcançar de autonomia por parte do aprendente, dotando-o de ferramentas que lhe permitam controlar a sua aprendizagem de forma ativa. No que diz respeito aos objetivos pessoais, a autora considera que esta abordagem contribui fortemente para o desenvolvimento e realização pessoais de cada um dos aprendentes. Já no sentido do cumprimento de objetivos sociais, é aqui defendido que a promoção da autonomia no contexto de ensino formal não se dissocia do contexto social em que se insere, pois esta é também uma via que conduz o aprendente a tornar-se um elemento socialmente consciente e crítico.

Há que considerar a existência de três passos basilares na persecução do ensino baseado em estratégias junto do público adulto: 1) despertar a consciência do aprendente para as estratégias de aprendizagem; 2) apresentá-las e praticá-las e 3) promover a autoavaliação do seu uso, onde se pretende aferir a sua utilidade e eficácia e em que medida as estratégias desenvolvidas são as mais adequadas à realização de cada tarefa (Rubin *et al.*, 2007). Despertar a consciência do aprendente para as estratégias de aprendizagem é também apelidado de *fase de preparação* (Rubin, 2013) e tem como objetivo consciencializá-los de que um uso eficaz e bem-sucedido de estratégias poderá conduzi-los a uma aprendizagem igualmente bem-sucedida. No sentido de tornar os aprendentes conscientes, o professor deverá destacar o facto de o uso de estratégias ser realizado com base em preferências pessoais, de acordo com os diferentes estilos de aprendizagem que convivem na sala de aula e com todas as outras diferenças individuais a que já nos referimos, sublinhando que uma estratégia que parece resultar para uma pessoa poderá não ter o mesmo efeito connosco próprios, tratando-se de uma escolha pessoal e moldada à nossa imagem. Esta fase também tem como objetivo motivar os aprendentes a fazerem uso das estratégias e a tornarem-se mais proactivos (Cohen, 2010). A autoavaliação do seu uso, mencionada em último lugar, deve ser levada a cabo tanto pelos alunos (no sentido de averiguarem quais as que provam ser as mais adequadas e eficazes), como por parte do professor (com o objetivo de avaliar o impacto das estratégias que ensina).

Aos três passos mencionados anteriormente, podemos acrescentar ainda um quarto passo, o da *expansão*, proposto por Chamot (2001), e que consiste na transferência das estratégias aprendidas e desenvolvidas para a realização de outras tarefas e até mesmo para outra áreas de aprendizagem.

Tudo isto contribuirá não só para que o aprendente conheça e intervenha no processo de aprendizagem, como também, e acima de tudo, venha a desenvolver o seu conhecimento estratégico, isto é, a consciência de que emprega e desenvolve estratégias durante a aprendizagem de uma língua, as quais lhe permitem realizar tarefas e ampliar o seu

conhecimento linguístico. A isto soma-se o saber em que consiste uma estratégia e avaliar a sua utilidade para a aprendizagem (Wenden, 1998).

Desta forma, espera-se que o aprendente venha a ser capaz de empregar e desenvolver estratégias de forma autónoma. É importante que o aprendente reconheça a sua validade e a sua característica de transferibilidade para outras tarefas ou situações de aprendizagem, pelo que

“development of strategic knowledge and skills can be motivated by a specific learning concern which students have and can foster their ability to select appropriate strategies and be more successful in their learning” (Rubin *et al.*, 2007:142).

Na instrução de estratégias de aprendizagem pretende-se construir uma sala de aula estratégica que é essencial para “facilitate more flexible, more thoughtful and, above all more experimental learner behaviour” (Macaro, 2007:241). Tal só será possível se o professor se colocar no papel de aprendente, o que lhe permitirá ensinar estratégias de aprendizagem que possibilitam compreender, armazenar e recuperar a informação, mas também o tornará capaz de aprender e ensinar estrategicamente os conteúdos (Simão, 2001; Simão *et al.*, 2005).

Considera-se que o ensino de estratégias de aprendizagem (e o ensino baseado nestas mesmas) não terá só repercussões na aprendizagem por parte do aprendente, como também se reconhece que se trata de um desafio estendido ao professor (Lawes & Santos, 2007; Miranda, 2002; Simão *et al.*, 2005). Perante este facto, urge igualmente formar profissionais capazes de levar a cabo o ensino explícito de estratégias. Na prossecução de um ensino baseado em estratégias que conduzam à autonomia do aprendente, é necessário incorporar nos programas de formação de professor o ensino de estratégias, através de um conhecimento sólido da matriz teórica que sustenta o constructo e a investigação realizada na área das estratégias de aprendizagem (Chamot, 2011; Simão, 2001).

Será também função de uma abordagem ao ensino baseado em estratégias potenciar, para além de uma competência comunicativa, o desenvolvimento de uma competência estratégica por parte do aprendente. Ao destacarmos a construção de uma competência estratégica, à qual também é possível referir-se como sub-competência (Fernández López, 2004b), pretendemos enfatizar o seu envolvimento didático ao nível do ensino de línguas.

Competência trata-se de um conceito controverso, uma vez que as várias tentativas de definição são pouco desenvolvidas e, por vezes, contraditórias, não havendo uma real distinção entre competências e capacidades (Perrenoud, 2003). Tal como pudemos constatar na secção 2.5 do presente trabalho, o conceito de *competência* tem sido alargado até aos dias de hoje, sem nunca perder o seu matiz de “potencialidade interior, invisível, suscetível de gerar uma infinidade de comportamentos” (Simão, 2002:21). Uma abordagem didática a uma competência estratégica implica a aprendizagem de estratégias que conduzam ao uso bem-sucedido de uma língua.

A noção de competência estratégica tem origem na problematização do conceito de competência comunicativa, encontrando base no modelo proposto por Canale e Swain (1980)

exposto anteriormente. Para estes autores, esta é uma das quatro componentes da competência comunicativa que se concretiza através dos processos de planificação e de realização, e revela-se como a capacidade de colocar em prática estratégias que permitem colmatar falhas ou limitações no desempenho. Mais tarde, e como é apontado por Bachman (1990), Canale (1983) acrescentou ao conceito o objetivo de *aperfeiçoar o efeito retórico dos enunciados* e destacou o papel da competência estratégica como forma de sobrepor as potenciais limitações na comunicação, atribuindo-lhe a função de elemento de compensação.

Contrapondo esta posição, Bachman (1990) defende que esta competência não comporta a compensação de algum tipo de limitação durante o ato comunicativo e atribui-lhe bastante peso dentro da competência comunicativa. O autor reconhece na competência estratégica as dimensões da *planificação*, da *realização* e da *avaliação*, explicadas sucintamente por Fernández López (2004b) da seguinte forma:

“La evaluación se entiende como el reconocimiento de la situación de comunicación y la valoración de los recursos que se poseen para conseguir la meta; la planificación es el momento de recuperar los ítems y organizarlos; y finalmente, en la ejecución se recurre a los mecanismos psicofisiológicos para llevar a cabo el plan en el modo y canal apropiados” (Fernández López, 2004b:578).

A competência estratégica é, na sua essência, um saber baseado em procedimentos associado ao saber declarativo, que contribui diretamente para a aprendizagem de uma língua por parte do aprendente (O'Malley & Chamot, 1990). Como tudo o resto no processo de aprendizagem, a competência estratégica poderá ser influenciada pelo estilo de aprendizagem e pela aptidão para aprender, pelo que o seu desenvolvimento por parte do aprendente visará “la capacidad de ativar mecanismos para aprender y la de movilizar recursos para comunicarse” (Fernández López, 2004b:582), podendo ser alcançados através do ensino formal e de uma abordagem didática às estratégias.

O ensino caminha a passos largos para uma abordagem por competências, assumindo que a noção de competência se relaciona diretamente com o processo de utilizar e ativar as ferramentas e recursos de que um indivíduo dispõe em diferentes situações e contextos, auxiliando-o na superação de dificuldades (Perrenoud, 2003). Entre estes recursos e ferramentas encontram-se os saberes (o conhecimento), a capacidade e as estratégias. A noção de competência não se opõe ao saber, defendendo-se que na aprendizagem de saberes deve procurar-se conduzir à aprendizagem da utilização dos mesmos. Perante esta relação, verifica-se que a abordagem por competências procura que a instrução ou a escola não se limitem à realização de um currículo que privilegie exclusivamente a transferência do saber, sem se preocupar com a sua aplicação prática em situações futuras, tanto em contexto social, como profissional. É importante notar que o desenvolvimento de competências não se trata de um processo que procura o utilitarismo, nem a simples execução de tarefas práticas, afastadas dos saberes e da compreensão destes mesmos.

Um aspeto inovador da abordagem por competências é o facto de ter em consideração a realidade. Perrenoud (2003:17) refere que a abordagem por competências procura “permitir a cada um utilizar os seus saberes para atuar”. O autor dá como exemplo

ilustrativo a crescente necessidade do mercado de trabalho de “indivíduos adaptados”, isto é, capazes de se ajustar a qualquer contexto profissional, fazendo valer as suas “competências efetivas”. O mesmo autor problematiza o papel da escola como responsável pela construção de competências, isto é, a passagem do *saber* para o *saber-fazer*.

Face às inúmeras reformas a que o sistema de ensino tem sido sujeito, é difícil estabelecer aquilo a que o autor chama de competências-chave. A impossibilidade da sua determinação prende-se com o facto de não se conseguir aferir o grau de legitimidade ou prioridade das diferentes competências e, muito menos, estabelecer as premissas que conduziriam à sua seleção.

Num contributo para a determinação de um modelo de competência comunicativa, Macaro (2010) propõe que o comportamento estratégico do aprendente seja considerado como o elemento de mais peso no momento de aferir os aspetos associados à categoria de conhecimento linguístico, despoletados no momento de comunicar (na escrita e na oralidade). O constructo de comportamento estratégico é “a difficult thing to get at. Particularly if we accept that it consists of essentially cognitive and metacognitive behavior, i.e. happening inside the learners head” (Macaro, 2007:242). A existência de um comportamento estratégico verifica-se logo na aprendizagem da língua materna (LM), contudo manifesta-se de forma mais óbvia durante a aprendizagem de uma LE ou L2, e será ainda mais perceptível quando o aluno ou aprendente se vê confrontado com tarefas de maior dificuldade (Macaro, 2010). Neste contexto, o ensino explícito de estratégias deve ser visto como o criar de condições para que os alunos desenvolvam uma aprendizagem estratégica, transferível para diferentes situações. Este procedimento traduz-se no facto de “nonnative users of a language determine what they need to do in a given task and plan the specific action that they will take, execute their plan, and then assess their success in the task” (Cohen, 1996:17), o que reforçará o comportamento estratégico do aluno ou aprendente.

3.4 Aprendizagem estratégica de vocabulário

Quando nos propomos a aprender uma nova língua, as várias tarefas de aprendizagem e aquisição de vocabulário exigem um esforço redobrado quando se trata de uma língua cuja natureza é totalmente diferente da nossa língua materna, ou de uma outra língua que se tenha aprendido no passado. A aprendizagem de vocabulário é uma das principais preocupações de um aprendente de língua que se encontre num nível de iniciação, pois só desta forma poderá proceder à compreensão do *input* e produção adequada de *output* (Oxford, 1990; Schmitt, 2008). Como pudemos ver anteriormente, no Capítulo 2, na hipótese do *Input* (Krashen, 1986a) é salientada a importância de que este seja compreensível, pois é através deste que o aprendente adquire a língua de forma estruturada. A compreensão do significado é condição indispensável ao processo de aquisição. O aprendente deverá ser capaz de se concentrar no significado e não só na forma ou na estrutura, pelo que fará uso do seu conhecimento de uma palavra ou do contexto com o objetivo de chegar ao significado.

Também foi afirmado que na hipótese do *input* se parte do princípio que a fluência não se ensina e que depende da predisposição do indivíduo para aprender e comunicar na língua-alvo. Perante este argumento, caberá ao ensino formal disponibilizar e trabalhar *input* que seja compreensível, através do desenvolvimento de programas e de conteúdos vocabulares que têm como função promover o seu uso comunicativo, tanto na escrita (Laufer & Nation, 1995), como na oralidade. Contudo, todos conhecemos as limitações a que o ensino de línguas está sujeito, em especial no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de vocabulário. Muitas vezes, os alunos encontram-se limitados ao vocabulário disponibilizado pelo professor e pelos materiais (manuais, suportes audiovisuais e interativos, entre outros), situação que define a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Torna-se aqui importante distinguir os termos *léxico* e *vocabulário* de forma a contornar quaisquer constrangimentos terminológicos e conceptuais, que não raras vezes se colocam à investigação. Como é referido por Leiria (2001), ao contrário de outros campos de investigação, não existe um termo que abranja o léxico, o vocabulário e a semântica, sendo todos eles dotados de um significado próprio.

Em Richards e Schmidt (1992:339), *léxico* é definido como “the set of all the words and idioms of any language”, ao que se acrescenta ser “a mental system which contains all the information a person knows about words”. Esta definição resulta de uma abordagem generativista à gramática e na qual o léxico engloba “a especificação abstrata morfofonológica de cada item lexical e os seus traços sintáticos, incluindo os traços categoriais e os contextuais” (Xavier & Mateus, 1990, vol.II:225). É neste âmbito que surge o conceito de *léxico mental* largamente estudado no campo da psicolinguística e da aquisição de língua e definido por Bernardo (2010) como

“aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interativa e paralela, a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintático e semântico), durante a receção e a produção linguística, articulando conceito e significado da palavra aos diferentes níveis, consoante a natureza cognitiva da tarefa que está a realizar num determinado momento” (Bernardo, 2010:29).

A aceção de léxico parte do lexema como uma unidade mínima, contudo abstrata, pois considera todos os seus traços fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e gráficos. Por outro lado, *vocabulário* é entendido como “a set of lexemes, including single words, compound words and idioms” (Richards & Schmidt, 1992:629) ou uma “lista exaustiva das palavras de um *corpus*” (Xavier & Mateus, 1990, vol.II:399).

Esta distinção leva-nos a refletir sobre a importância da aquisição de vocabulário a L2 de forma a potenciar o desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes, que por sua vez terá como consequência um desempenho proficiente a L2. Segundo Nation (1993:6), “[v]ocabulary knowledge enables language use, language use enables the increase of vocabulary knowledge, and knowledge of the world enables the increase of vocabulary knowledge and language use and so on”. Aprender e saber uma palavra (ou vocabulário) é bem mais do que saber o seu significado, pois envolve o conhecimento do(s) contexto(s)

adequado(s) ao seu emprego, da sua pronúncia, da sua grafia e sintaxe (Cook, 2008; Leiria, 2001; Schmitt, 2007). A aprendizagem de vocabulário é um processo cumulativo no qual se adquire “a complex range of information about its spoken and written form, the ways it is used in grammatical structures and word combinations, and diverse aspects of meaning” (Cook, 2008:51).

Para que a aprendizagem de vocabulário tenha lugar é necessário que o aprendiz, ou o aluno, se disponha a fazê-lo, sabendo à partida que este é um processo que decorre num longo período de tempo e no qual só obterá resultados positivos se o fizer de forma ativa. Neste contexto, a investigação dedicada à extensão e frequência vocabular (geralmente apresentadas sob a forma de listas) e aos métodos mais eficazes para a sua aprendizagem torna-se de extrema importância, tratando-se de uma área vital de investigação no campo da ALS (Cook, 2008; Lawson & Hogben, 1996; Nation & Meara, 2002). É pela sua existência que os criadores de materiais desenvolvem o seu trabalho²¹ e é também com base nesta que os professores poderão conduzir as suas aulas de forma mais informada e estruturada, podendo inclusivamente desenvolver técnicas que potenciem uma aprendizagem mais efetiva de vocabulário (Schmitt, 2008). O ensino da língua portuguesa como língua estrangeira e língua segunda não é exceção, sendo possível encontrar, entre o público aprendiz, aqueles que encaram a sala de aula como *solução para todos os seus problemas, lacunas e dúvidas vocabulares*.

No presente trabalho, acreditamos que a aprendizagem de vocabulário é essencial a um desempenho adequado e satisfatório em língua portuguesa por parte dos alunos, permitindo-lhes alcançar uma competência lexical consistente e que os faça sentirem-se mais seguros no momento de comunicar. Para o desenvolvimento da competência lexical, não só é importante deter um vasto leque vocabular, como também é essencial a sua qualidade e profundidade, isto é, o conhecimento alargado sobre cada um dos itens vocabulares que permita fazer o uso correto e ativo dos mesmos (Schmitt, 2008).

É comumente aceite que a aprendizagem deliberada de vocabulário conduz a uma aprendizagem mais efetiva e duradoura deste (Ellis, N., 2008; Nation & Meara, 2002; Schmitt, 1998, 2008), mas esta será ainda mais permanente quando orientada por objetivos de aprendizagem, propostos e atingidos pelo próprio aprendiz. Como referem Moir e Nation (2002), na aprendizagem de vocabulário dever-se-ão considerar três objetivos primordiais: 1) que esta vá ao encontro dos objetivos e necessidades do aprendiz; 2) que o resultado da aprendizagem seja retido de forma a que o conhecimento vocabular perdure e 3) que o vocabulário aprendido se encontre disponível, permitindo um bom desempenho recetivo e produtivo. Na concretização de cada um destes objetivos, o aprendiz poderá, e diríamos mesmo, deverá, empregar estratégias que facilitem a aprendizagem de vocabulário, sem

²¹ Cook (2008) refere que a criação de manuais tem por base a frequência com que as palavras são empregues, verificando-se quase uma limitação na variedade vocabular, sobretudo em manuais de níveis iniciais. Contudo, e como refere a autora, a frequência de uma palavra não a torna mais ou menos útil, pelo que os manuais e outros materiais devem ser repensados na sua base e ter a adequação e a necessidade como principais fatores a ter em conta no momento de selecionar conteúdos.

esquecer que para cada um dos objetivos a que se propõe corresponderão estratégias diferentes. Na base de um comportamento estratégico durante a aprendizagem de vocabulário está a necessidade de desenvolver a capacidade de decisão sobre as estratégias a empregar e a avaliação da validade e contributo destas para a aprendizagem, sem esquecer que “[l]earners need to not only know about strategies and understand what they involve, but they need to become very comfortable with their use” (Moir & Nation, 2002:32).

Perante esta premissa, o ensino de vocabulário baseado no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem revela-se uma mais-valia, pois através destas os alunos poderão desenvolver, por eles próprios, a sua competência lexical, obedecendo aos critérios impostos pelas suas necessidades e preferências. O ensino baseado nas estratégias de aprendizagem permitirá que o aprendente reconheça as suas próprias estratégias, as adote e adapte às suas necessidades e se sinta mais confiante, tanto no momento da receção como da produção. O contributo positivo das estratégias de aprendizagem de vocabulário para o desenvolvimento da autoeficácia²² do aluno foi apresentado recentemente por Mizumoto (2012) num estudo realizado entre 2010 e 2011, junto de duzentos e dezoito estudantes japoneses que se encontravam a aprender a língua inglesa em duas universidades privadas japonesas. Neste estudo, os alunos caracterizados por um elevado grau de autoeficácia revelaram ser utilizadores ativos de estratégias de aprendizagem de vocabulário, desenvolvendo-as numa clara ação metacognitiva. Se tomarmos em linha de conta que autoeficácia e autorregulação desempenham um papel de destaque no desenvolvimento de um comportamento estratégico por parte do aprendente, faz todo o sentido concordar que a aprendizagem de vocabulário se trata de um “(...) cyclical process where one’s self-regulation of learning leads to more involvement with and use of vocabulary learning strategies, which in turn leads to better mastery of their use” (Schmitt, 2008:338). Se o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de vocabulário for bem-sucedido e se o aprendente verificar que consegue obter resultados positivos, este acabará por desenvolvê-las com mais frequência e eficácia, contribuindo desta forma para o alargamento da sua competência lexical.

Ao longo da experiência docente observou-se que muitos alunos ao nível da iniciação dão destaque à aprendizagem de vocabulário, procurando não se limitar a reportórios lexicais muito reduzidos, optando por desenvolver áreas vocabulares transversais relacionadas com atividades quotidianas, tempos livres, hábitos e costumes. Perante esta observação, concordamos com Lawson e Hogben (1996), para os quais a aprendizagem estratégica de vocabulário, nos níveis iniciais, se trata de despoletar procedimentos que potenciem a aprendizagem deliberada de vocabulário e que estes mesmos procedimentos potenciam a sua aquisição e retenção a longo prazo. Os autores mencionados realizaram um estudo junto de estudantes australianos de ensino superior que, na data de realização do mesmo, aprendiam a língua italiana. Os participantes encontravam-se num contexto de aprendizagem intencional

²² Como foi referido no Capítulo 1, o conceito de autoeficácia encontra-se diretamente relacionado com uma aprendizagem bem-sucedida e autónoma. Autoeficácia consiste na “belief in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations” (Bandura, 1995 *apud* Mizumoto, 2012:425).

de vocabulário através de tarefas e os autores partiram do princípio que “[s]tudents make a decision to use deliberate procedures for remembering word meanings” (Lawson & Hogben, 1996:103). Os investigadores analisaram as estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos participantes e agruparam-nas em quatro grandes categorias: 1) repetição, 2) análise das características das palavras, 3) elaboração simplificada (semelhança ou ligações sonoras) e 4) elaboração complexa (mnemónicas ou perífrase). Os investigadores verificaram, igualmente, uma forte relação entre a frequência de uso de estratégias e a recuperação de palavras da língua-alvo (Italiano).

Encorajar os alunos a proceder a uma aprendizagem estratégica de vocabulário é conduzi-los a uma aprendizagem mais autónoma, levando-os a “adopt personal plans to expand their vocabularies over time” (Graves, 1987 *apud* Lawson & Hogben, 1996:106). Contudo, não podemos ignorar o facto de, com o avançar do tempo, as estratégias adotadas pelos aprendentes variarem. Este avançar do tempo diz respeito a fatores como a idade, a maturidade e até o nível de aprendizagem, sendo este um aspeto recorrente na investigação e colocado por Schmitt (1997) nos seguintes termos:

“It may well be that some learning strategies are more beneficial at certain ages than others, and that learners naturally mature into using different strategies. If this is true, then we must take our learners cognitive maturity and language proficiency into account when recommending strategies. Where some strategies become increasingly used over time, it seems prudent to introduce young learners to a variety of strategies, including those that are likely to use more as they grow older” (Schmitt, 1997:217).

É de destacar o facto da compreensão do significado constituir uma dimensão essencial ao conhecimento de vocabulário e, segundo Lawson e Hogben (1996), apesar de muitos investigadores destacarem a importância da leitura e do contexto para a compreensão do significado, é ténue a linha que separa a investigação que se dedica à aprendizagem de vocabulário *através* do contexto e aquela que defende que a aprendizagem se dá *em* contexto. Tomemos aqui os exemplos paradoxais de Oxford e Scarcella (1994:236) que afirmam que na aprendizagem de vocabulário “the most useful strategy is guessing *from* context” e o de Beheydt (1987 *apud* Lawson & Hogben, 1996:106) que declara que “vocabulary must be learned *in* context. The meanings of words are more easily semanticized if they are embedded in a meaningful context”. Perante esta dualidade, a aprendizagem estratégica de vocabulário apresenta-se como uma vantagem no processo de compreensão, retenção e recuperação das palavras essenciais a um uso proficiente de uma dada língua. A aprendizagem estratégica de vocabulário traduz-se no comportamento de aprendizagem como a aplicação deliberada de procedimentos que facilitam a aquisição de vocabulário, considerando-se que

“[t]he deliberate procedures, or strategies, developed during this period are probably retained; these strategies should be apparent in the behavior of students as they undertake a vocabulary learning task” (Lawson & Hogben, 1996:104).

Apesar da florescente investigação dedicada à aprendizagem de vocabulário e às estratégias desenvolvidas pelo aprendente, na literatura não se encontram muitas taxonomias

dedicadas a este campo. Esta circunstância pode ser explicada pelo facto de as “[c]ategories of classification can vary greatly in terms of learning context and relative immediacy of the vocabulary learning task” (Barcroft, 2009:75) e há, ainda, quem aponte que algumas das taxonomias existentes “suffer from the lack of an externally validated framework to check on how completely they cover the area” (Moire & Nation, 2002:16).

Há, no entanto, uma classificação validada pela investigação, proposta por Schmitt (1997) e desenvolvida pela preocupação do autor em criar condições teóricas necessárias ao desenvolvimento de um programa de aprendizagem intencional de vocabulário. O autor citado agrupa as estratégias de aprendizagem de vocabulário em cinco categorias, que passamos a apresentar:

1. *estratégias de determinação* (verificam-se no momento de descobrir o significado de uma palavra nova através da análise de imagens ou gestos, intuir o seu significado através do contexto ou o uso de um dicionário);
2. *estratégias sociais* (que envolve interação com outras pessoas, como o professor, colegas ou falantes nativos, procurando sinónimos, traduções e praticando as palavras novas);
3. *estratégias de memória* (através das quais é possível relacionar e associar palavras novas com palavras que já se conhecem ou sabem, podendo desenvolver estratégias como mapas conceptuais ou semânticos ou o uso de palavras-chave).
4. *estratégias cognitivas* (que implicam o emprego e a transformação das palavras, podendo ser desenvolvidas em estratégias como o manter de um caderno, de um glossário e a repetição escrita de palavras);
5. *estratégias metacognitivas* (através das quais se regula, planifica, monitoriza e avalia a aprendizagem de vocabulário, aplicando estratégias como o estudo continuado de palavras ou a aplicação de testes a si próprio).

A existência de taxonomias aporta à investigação e à elaboração de currículos e conteúdos um valioso contributo, sustentando de forma robusta os princípios que os regem. É importante, no entanto, não esquecer aqueles que, como resultado de anos de observação e investigação, elencam uma série de estratégias desenvolvidas pelos aprendentes, sem, contudo, proporem uma taxonomia. É disto mesmo exemplo o trabalho de Nation e Meara (2002) que identificam as estratégias de intuir o significado pelo recurso a pistas dadas pelo contexto, estudar palavras de forma deliberada (através de listas ou cartões com palavras), analisar da palavra e uso dos seus componentes e, até mesmo, o uso do dicionário. Os autores apontam que este tipo de estratégias serão bastante úteis para a aprendizagem de palavras com uma baixa frequência de ocorrência, palavras essas a que muitas vezes não são de uso comum e às quais o ensino de uma língua não pode dedicar muito tempo. Neste sentido, o desenvolvimento de uma aprendizagem estratégica de vocabulário trata-se de dotar os alunos de ferramentas que lhes possibilitem concretizar uma aprendizagem efetiva de vocabulário,

que vá ao encontro das suas necessidades e interesses vocabulares e que lhes permita deter o controlo, não só sobre a aprendizagem, como também sobre as escolhas que efetuam durante este mesmo processo, escolhas essas que se prendem com o vocabulário a aprender e com as estratégias que melhor se adequam à persecução da aprendizagem.

3.5 Análise de um inventário de estratégias - a proposta de Rebecca Oxford (1990)

Nesta secção, faremos a apresentação mais aprofundada do inventário de estratégias de aprendizagem proposto por Oxford (1990) pois, tal como já foi referido, a presente tese tem por base este inventário por nos parecer ser o mais completo e detalhado, sendo igualmente um dos mais citados na literatura. Segundo Oxford (1990:14), este será o inventário mais pormenorizado e compreensivo até à data da sua publicação, sendo opção da autora não adotar uma terminologia demasiado técnica. Este inventário está também na base de uma das ferramentas de coleção de dados sobre estratégias de aprendizagem mais adotadas na investigação: o SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), que pretende apresentar as estratégias mais desenvolvidas e não ser um modelo onde se especificam as estratégias adotadas pelo aprendente na realização de uma tarefa (Griffths, 2008; Oxford, 1999).

A escolha deste inventário prende-se com o facto de na análise do estudo de caso aqui efetuado ser necessário categorizar as estratégias que se registam junto dos grupos de aprendentes que participaram no estudo e para que os critérios de análise se tornem compreensíveis:

“the use of theory (...) not only in an immense aid in defining the appropriate research design and data collection but also becomes the main vehicle for generalizing the results of the case study” (Yin, 2003:32).

Como afirma Yin (2003), qualquer estudo de caso carece de um suporte teórico que sustente as generalizações que dele possam advir, pelo que a presente investigação se reforça do ponto de vista teórico pela opção de um inventário que permita categorizar as várias estratégias, mas que também dote de significado a interpretação aqui proposta, tornando a base teórica do presente trabalho em mais do que um conjunto de factos ou leis (McLaughlin, 1987).

Apesar do trabalho de investigação aqui exposto se dedicar à aprendizagem estratégica de vocabulário, optou-se por não se realizar o seu enquadramento teórico com base num inventário dedicado, de forma exclusiva, a estratégias de aprendizagem de vocabulário. Ao tomarmos esta decisão, considerou-se o facto de o presente estudo ter como objetivo aferir em que medida os alunos de PLE e PL2 recebem uma metodologia estratégica de ensino, na qual se procede ao ensino explícito de estratégias que o aprendente poderá desenvolver por si mesmo no sentido de otimizar e ampliar o seu conhecimento vocabular, estratégias que o aprendente poderá vir a empregar e a desenvolver noutras situações de

aprendizagem ou aplicar a outros domínios da língua. Acresce a isto a já exposta controvérsia na definição de estratégias de aprendizagem e, conseqüente, classificação. Neste aspeto, concordamos com Woodrow (2005), que na sequência de um estudo realizado junto de duzentos e quarenta e nove estudantes de língua inglesa na Austrália, concluiu que

“[c]lassifying strategies into three types - cognitive, metacognitive, and social LLS was relevant (...); but, it is highly likely the same results would not be obtained with a different sample. It can be concluded that, to date, there is no available taxonomy of LLSs applicable to different groups of learners” (Woodrow, 2005:97).

A referida autora procurava medir a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e o desempenho linguístico e tentava reunir dados que contribuíssem para a fixação de uma taxonomia, verificando que as características individuais do aprendente (estilo de aprendizagem, expectativas, origem ou etnia) influenciam, em larga medida, os dados recolhidos e afirma que, apesar de ser arriscado partir para a generalização com base em dados quantitativos, a investigação deverá tomar contornos de “action research”, na qual se proceda à recolha de dados com base em amostras específicas.

Sublinhamos que a opção pelo inventário de Oxford (1990), considerado como uma das classificações mais alargadas de estratégias de aprendizagem até ao presente (Brown, 2000; Griffiths, 2004, 2008) e adotada em vários trabalhos de investigação no campo, nos permite realizar um enquadramento alargado das estratégias exploradas e desenvolvidas nos contextos onde o presente estudo teve lugar, validando a sua análise qualitativa.

Contudo, não esquecemos que esta classificação é passível de ser contestada, uma vez que elimina do leque que a compõe os fatores culturais, fonte rica de recursos, podendo cair na generalização (Fernández López, 2004a). Consciente deste facto, Oxford (1990) destaca a dificuldade em classificar estratégias, uma vez que o número de estratégias que um aprendente pode desenvolver é incalculável e é igualmente difícil traçar uma fronteira no que diz respeito à natureza dessas mesmas estratégias. A autora dá como exemplo a planificação, vista como estratégia metacognitiva, mas ao envolver um processo de raciocínio pode ser igualmente considerada uma estratégia cognitiva. Não obstante as reservas da própria autora face à sua proposta de classificação, esta tem sido adotada em várias pesquisas e estudos sobre estratégias de aprendizagem, sobretudo no que se refere à aprendizagem de uma língua segunda.

Como foi referido na secção anterior, o inventário proposto por Oxford apresenta-se como um dos mais completos e detalhados e dada a sua extensão (sessenta e duas estratégias no total, apresentadas no anexo 1) optou-se por dar destaque àquelas que se mostram mais relevantes para o presente estudo e que foram tidas em conta na elaboração de materiais e de ferramentas recolha de informação. Opta-se, igualmente, por traduzir o nome das categorias para maior fluência na leitura.

Tal como Rubin (1981) havia feito na sua taxonomia, já apresentada na secção 3.2, Oxford (1990) divide as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos - *estratégias diretas* e *estratégias indiretas*, sendo que cada grupo se subdivide em outras três categorias.

O grupo de *estratégias diretas* dizem respeito à forma como o aprendente de uma língua a usa, já o grupo das *estratégias indiretas* engloba estratégias que refletem a forma como o aprendente gere a sua aprendizagem. Segundo Oxford (1990), estes dois grupos e as suas subdivisões relacionam-se e suportam-se mutuamente, pelo que tornam este inventário muito constante e consistente:

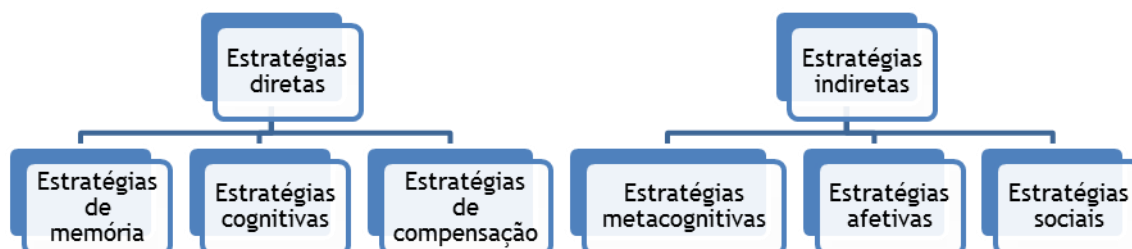


Figura 6 - Categorias de estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990)

De seguida, passamos a abordar com mais detalhe a categoria das *estratégias diretas* e os grupos em que se subdivide. O primeiro grupo de estratégias diretas exposto por Oxford é o das *estratégias de memória*. Apesar de este grupo ser de difícil observação e confirmação, há dentro deste grupo estratégias que se destacam para aplicação no presente estudo. As *estratégias de memória* envolvem o conhecimento do significado, pelo que Oxford considera serem especialmente vantajosas à aprendizagem de vocabulário. As estratégias de memória têm como principais funções o armazenamento e a recuperação de informação e subdividem-se em quatro categorias que passamos a expor:

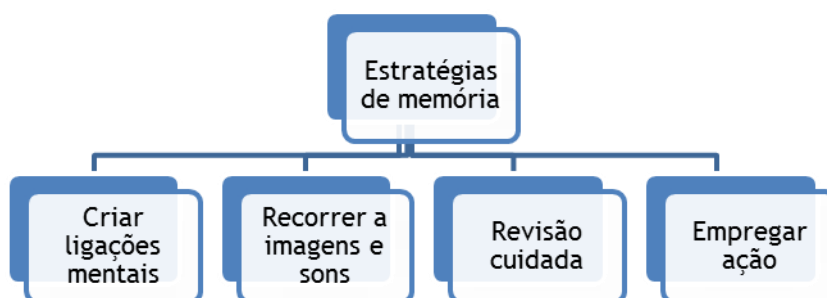


Figura 7 - Estratégias de memória (Oxford, 1990)

Destas quatro categorias, destacamos as três primeiras: 1) na criação de ligações mentais é esperado que o aprendente agrupe as palavras de acordo com um critério, faça associações e seja capaz de colocar as palavras que aprende num determinado contexto; 2) ao recorrer a imagens e sons, o aprendente tem a oportunidade criar imagens mentais, elaborar um mapa do campo semântico e criar um conjunto de palavras-chave e, por último, 3) ao optar por uma revisão cuidada, o aprendente deverá rever periodicamente as

informações que vai reunindo ao longo da aprendizagem. Esta periodicidade obedece ao critério de que quanto mais recente é a matéria menos tempo deve intervalar a revisão.

Segue-se o grupo das *estratégias cognitivas* que, segundo Oxford (1990:43), é o mais adotado pelos aprendentes. Este grupo tem como função principal potenciar o uso e transformação da língua que o aprendente se encontra a aprender.

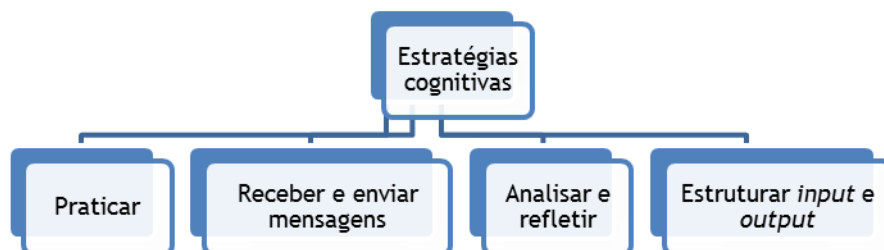


Figura 8 - Estratégias cognitivas (Oxford, 1990)

São várias as estratégias que Oxford enquadra na ação de *praticar*. Porém, para o presente estudo importam duas estratégias: 1) a repetição, quer seja escrita ou oral, de palavras aprendidas, aliada à audição repetida de textos e diferentes materiais e 2) a prática naturalista da língua-alvo que é, em última análise, a estratégia por excelência. Mais do que uma estratégia, este é o objetivo da aprendizagem e aquilo que todos os professores gostariam de ver os seus alunos desenvolver. Na nossa opinião, a música pode desempenhar um papel muito didático no desenvolvimento destas duas estratégias, sobretudo em contexto de aprendizagem da língua como LE, onde o contacto naturalista com a língua é muito reduzido ou até mesmo inexistente.

Entre as estratégias de *receber e enviar mensagens*, destacamos a troca de pequenas mensagens que levem o aprendente a compreender rapidamente o conteúdo. Ainda que não o compreendam na totalidade, podem aqui partir das palavras que reconhecem e responder em conformidade, ainda que se tratem de respostas do tipo telegráfico (sim/não).

Na ação de *analisar e refletir* realçam-se três estratégias: a análise de expressões e palavras através da sua compartimentação e divisão em pequenas partes; a análise contrastiva com a sua língua materna e até com outras línguas que conheçam; a análise de palavras, sintaxe e sons, procurando determinar semelhanças ou contrastes e a tradução, que Oxford (1990) apresenta como uma estratégia que pode ser muito útil no início da aprendizagem. Todavia, a tendência para a tradução *palavra a palavra* deverá ser combatida. A tradução auxilia na compreensão, mas deverá ser refreado o seu uso como auxílio na produção.

Na estratégia *estruturar o input e o output* enquadram-se a ação de escrever apontamentos e manter um caderno onde se registam todas as informações de forma compreensível. Segundo a autora, nos níveis de iniciação a tendência é de escrever apontamentos na língua materna, mas devem ser promovidos apontamentos onde a língua materna e a língua-alvo se cruzem. Associada a esta estratégia encontra-se, igualmente, o

destacar de informação, através de cores, sublinhados e outros destaques gráficos que enfatizem de “forma dramática” os conteúdos mais importantes.

O terceiro e último grupo de estratégias diretas compreende as *estratégias de compensação* que, para Oxford (1990), será dos grupos mais importantes para aprendentes em níveis de iniciação ou intermédios, uma vez que lhes permite ultrapassar obstáculos colocados pelas suas limitações linguísticas:

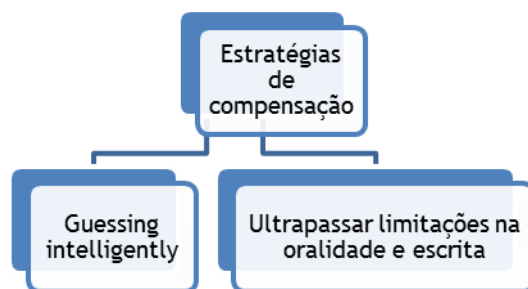


Figura 9 - Estratégias de compensação (Oxford,1990)

O primeiro tipo de estratégias proposto para este grupo é *guessing intelligently*, ou seja, alcançar o significado das palavras através da suposição inteligente. Segundo a investigadora, é possível compreender bastante a partir do “adivinhar” sistemático. Uma das ações que conduz a este tipo de “adivinhar” é a atenção dedicada a pistas linguísticas, como por exemplo, a presença de afixos que permitam compreender o significado das palavras. Outra estratégia englobada neste grupo é o *ultrapassar de limitações na escrita e oralidade*. Aqui destacamos cinco ações de entre as oito propostas por Oxford. A primeira verifica-se mais ao nível da oralidade e é o recurso à língua materna na substituição de palavras ou expressões que não se conhecem ou não se dominam na língua-alvo. A segunda trata-se de pedir ajuda, através da qual só se pretende obter a palavra ou expressão em falta, não implicando a existência de uma explicação. Também ao nível da oralidade, o gesto e a mímica provam ser estratégias eficazes na ultrapassagem de limitações linguísticas. Em quarto lugar, a criação de palavras ou expressões apresenta-se como estratégia de compensação, permitindo comunicar um conceito para o qual o aprendente não dispõe de vocabulário. Por último, verifica-se o uso de sinónimos, de perífrases ou de expressões explicativas daquilo que se pretende dizer ou comunicar, evitando, mais uma vez, a interrupção do discurso. Esta é uma estratégia que se pode verificar ao nível da oralidade e da escrita e um exemplo ilustrativo desta estratégia deu-se na nossa sala de aula quando um aluno checo utilizou a expressão “máquina de lápis” na substituição do termo “lapiseira”. O aluno viu aqui a oportunidade de comunicar sem qualquer interrupção, acompanhando a expressão de um gesto que mimetiza o funcionamento de uma “lapiseira”.

Terminada esta exposição das *estratégias diretas*, que se pretende breve, passamos a apresentar o grupo de *estratégias indiretas* que dizem respeito à forma como a aprendizagem é gerida. No inventário de Oxford (1990), e tal como foi apresentado anteriormente, na figura

6, este grupo divide-se em três categorias de estratégias: *estratégias metacognitivas*, *estratégias afetivas* e *estratégias sociais*.

O primeiro grupo, *estratégias metacognitivas*, tem como principal objetivo prover os aprendentes de ferramentas que lhes permitam coordenar o seu processo de aprendizagem. A autora refere que muitos alunos tendem a perder o foco perante a quantidade de nova informação a que se encontram expostos, como palavras novas e incompreensíveis ou regras confusas, pelo que as *estratégias metacognitivas* desempenham um papel muito importante na organização da aprendizagem e obtenção de sucesso ao longo do processo, desenvolvendo o autocontrolo e a autorregulação, tornando o aprendente mais autónomo e responsável pela sua aprendizagem:

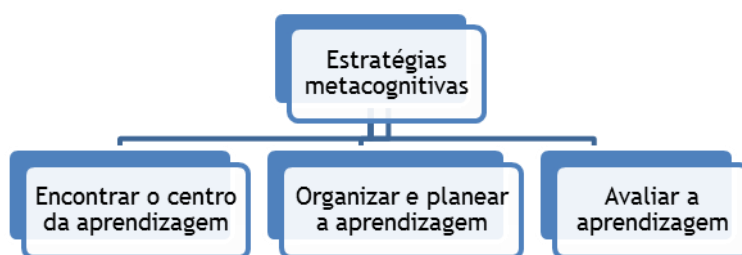


Figura 10 - Estratégias metacognitivas (Oxford,1990)

Neste grupo, a autora indica a estratégia de *encontrar o centro da aprendizagem* isto é, concentrar energias, não se dispersar e evitar situações confusas que o contacto com a nova informação pode criar. Para que isto se alcance, é proposto que o aprendente relacione os novos conteúdos e informações com tudo o que viu e sabe até esse momento. Segundo Oxford (1990), a aplicação desta estratégia deverá seguir três passos básicos: 1) aprender enquanto se realiza uma atividade; 2) construir e reunir o vocabulário necessário e 3) fazer associações. Trata-se de uma estratégia de cariz instrutivo, inspirada no trabalho de Ausubel²³ (1963 *apud* Oxford, 1990:249) para quem o relacionar de novos conteúdos implica uma visão geral dos mesmos. Isto contribui, simultaneamente, para a visualização de conceitos em material escrito, revisão de conceitos memorizados pelo aprendente e estabelecer uma ligação entre estes dois tipos de conceitos. Outra estratégia a que aqui damos destaque é a de prestar atenção. Não se trata de prestar atenção da forma clássica (pretendida na sala de aula), mas sim decidir prestar atenção a aspetos específicos da língua (atenção seletiva) e ignorar distrações durante a realização de uma tarefa (atenção dirigida).

No que diz respeito à estratégia de *organizar e planejar a aprendizagem*, o professor deverá desempenhar o papel de guia e ajudar os seus alunos a planejar os passos na realização de uma dada tarefa e orientá-los na organização e planeamento da sua aprendizagem. Este grupo é constituído por seis estratégias diferentes, das quais destacaremos duas, mas todas

²³ Como explicam Moreira e Buchweitz (2000:19), “[a] teoria de Ausubel está baseada na suposição de que as pessoas pensam com conceitos, o que revela a sua importância para a aprendizagem. Um conceito comunica o significado de alguma coisa.”

elas tocam vários aspetos: que se saiba mais sobre o processo de aprendizagem, a organização do horário e do ambiente, estabelecer metas e objetivos, ter em atenção o objetivo da tarefa a realizar e o seu planeamento, e, por fim, procurar oportunidades para praticar a língua.

Em primeiro lugar, destacamos a estratégia de organizar, que deverá ser operacionalizada tanto pelo aprendente como pelo professor. A organização de um horário de trabalho e a disposição dos espaços de aprendizagem, como a sala de aula, caberá ao professor que deve potenciar o melhor ambiente possível para facilitar a aprendizagem. Por outro lado, o aprendente deverá organizar também um horário de trabalho e de prática da língua onde possa dedicar-se a atividades que visem desenvolver os seus conhecimentos e capacidades nos domínios da oralidade, da escrita, da leitura, entre outros. Deve ser também promovido o uso de um caderno, onde os conteúdos deverão ser organizados de forma a facilitar a sua consulta. Como segunda estratégia, damos realce à estratégia de criar e procurar oportunidades para praticar a língua. Não se trata exclusivamente de fazer uso dialogal da língua em situações de comunicação reais, depende também da disposição e disponibilidade do aprendente em se envolver em atividades de cariz mais social, como por exemplo participar em eventos na língua-alvo, ver um filme ou programas televisivos, entre outras atividades.

Segue-se a estratégia de *avaliar a aprendizagem* por parte do aprendente, como componente de uma aprendizagem ativa e interventiva. Oxford (1990) aponta duas formas distintas para a sua realização: 1) a automonitorização que envolve a aprendizagem através dos seus próprios erros, com especial ênfase para os mais graves e que causem situações confusas ou desentendimentos (o aprendente deverá detetar a fonte desses erros e trabalhar no sentido de a eliminar) e 2) a auto-avaliação, que consiste na avaliação do seu progresso pela verificação regular do seu desempenho nos vários domínios. Como exemplos, o aprendente poderá avaliar a sua compreensão oral verificando o quanto compreende durante uma conversa, avaliar a sua compreensão escrita através do número de vezes que encontra algo que não compreende e fazer uma comparação com o nível da compreensão escrita que apresentava no início da aprendizagem.

O segundo grupo de estratégias indiretas é o das *estratégias afetivas* que, como o nome indica, se relaciona com as emoções, atitudes e motivações dos aprendentes. Como vimos anteriormente, estes são elementos indissociáveis da condição de aprendente, para além de exercerem um grande peso no momento de selecionar estratégias e na altura de determinar metas para a aprendizagem. Este grupo de estratégias visa gerir situações como o choque cultural, a tolerância, a ansiedade, a autoestima ou as inibições. Oxford (1990:141) confere a este grupo especial importância por considerar que o sucesso ou insucesso na aprendizagem dependem muito do perfil afetivo do aprendente e das suas atitudes, consideradas “strong predictors of motivation in any area of life, and especially in language learning”. No presente estudo, não nos dedicamos a este grupo de estratégias por se considerar a dificuldade na sua observação, análise e sobretudo as limitações técnicas de um

levantamento de estratégias deste tipo. Como vamos poder ver na explicação que se segue, estas estratégias são de natureza muito pessoal e variável, pelo que uma abordagem científica a este grupo se torna problemática. Todavia, não deixamos de nos referir a elas por considerarmos que este grupo também é passível de ser “ensinado”, aliás, é aqui que o professor tem a oportunidade de assumir o papel de guia informal da aprendizagem, apresentando este grupo de estratégias aos seus alunos e motivando-os a desenvolvê-las de acordo com as suas preferências, necessidades e motivações.

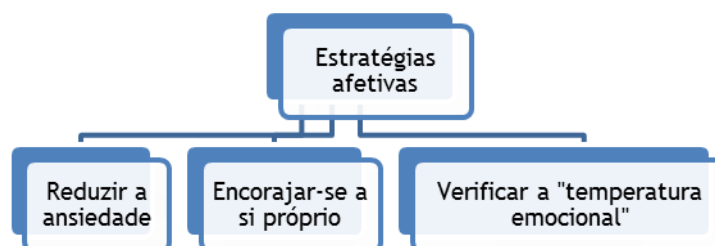


Figura 11 - Estratégias afetivas (Oxford,1990)

As estratégias que contribuem para *reduzir a ansiedade* envolvem tanto a componente física como a mental, uma vez que são propostas três estratégias pela autora: 1) usar técnicas de relaxamento (como tensão e descontração de músculos), respirar fundo ou meditar; 2) usar música (como um meio para descontrair) e 3) rir. Destacamos aqui esta última, pois pode ser utilizada pelo aprendente, mas também poderá ser promovida pelo professor na sala de aula, através de apontamentos humorísticos que tenham a língua por base ou veículo, durante a simulação de situações de comunicação, jogos didáticos, entre outros. O riso espelha um bom ambiente na sala de aula e durante a realização de qualquer tarefa.

No sentido de *se encorajar a si próprio*, a segunda estratégia deste grupo, o aprendente não deverá só esperar formas de encorajamento externo, por parte do professor, colegas ou falantes nativos. Ele deverá ser capaz encontrar em si o estímulo e reconhecimento da aprendizagem e deverá afirmá-lo para si próprio. Para além disso, deverá ser capaz de correr riscos de forma ponderada e sempre que é bem-sucedido poderá recompensar-se a si próprio.

O último grupo de estratégias aqui englobado refere-se à *verificação da "temperatura emocional"*²⁴ através das quais se pretende que o aprendente seja capaz de compreender a razão porque se sente de determinada forma durante a aprendizagem ou durante a realização de uma tarefa, permitindo-lhe assumir o controlo sobre os seus sentimentos, atitudes e motivações. Este grupo compreende a estratégia de prestar atenção ao que o corpo e ao que as suas reações transmitem e detetar mensagens mais negativas como tensão, fúria, nervosismo, ou mensagens mais positivas com a descontração e o interesse. Oxford (1990)

²⁴ Na tradução, decidimos colocar entre aspas dada a coloquialidade da expressão no original - *Taking your emotional temperature*.

propõe também que o aprendiz mantenha um diário da sua aprendizagem onde regista as suas diferentes reações e atitudes durante o processo e que converse com outras pessoas sobre o sente em relação à aprendizagem da língua, num processo de reflexão e descoberta.

O último grupo de estratégias indiretas serve o propósito da língua como produto cultural e social, inseparável do viver em comunidade e através da qual agimos com atores sociais. Comunicar envolve outra(s) pessoa(s) e, conseqüentemente, o uso da língua também, pelo que a adoção e reconhecimento de *estratégias sociais* se provam essenciais:

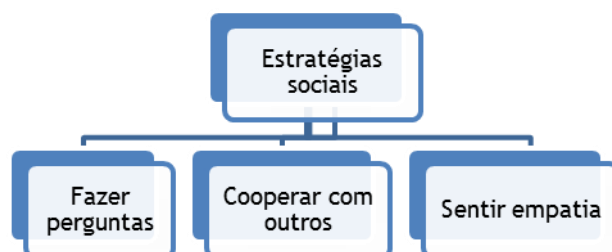


Figura 12 - Estratégias sociais (Oxford,1990)

Como pode ser observado na figura anterior, a primeira estratégia indicada trata-se de *fazer perguntas*. O aprendiz questiona o professor, um nativo, e talvez um colega, no sentido de obter um esclarecimento, verificar ou pedir para que seja corrigido. Com o objetivo de esclarecer uma dúvida ou verificar se a mensagem está a ser compreendida de maneira correta, para além de pedir uma explicação ou um esclarecimento, o aprendiz poderá pedir ao seu interlocutor para repetir ou falar mais pausadamente. Esta estratégia prova ser mais frequente e útil na leitura e na expressão oral. Já o pedir de correção é mais útil e mais empregue durante a expressão oral e a escrita. Enquanto na escrita é possível proceder à correção de todo o texto, onde a extensão e o tipo de erros estão diretamente relacionados com o seu propósito e o nível de conhecimento do aprendiz, na expressão oral não é tão fácil proceder a uma correção completa, porque se corre o risco de interromper diversas vezes a conversação. Para além do mais, uma correção minuciosa da expressão oral também poderá contribuir para que o aprendiz se sinta frustrado e desmotivado, pelo que evitará praticar a língua, sendo recomendável a correção sempre que a mensagem se torna confusa ou inapropriada.

A segunda estratégia apresentada diz respeito à *cooperação com outras pessoas*, não só durante a comunicação, mas também durante a aprendizagem. Na sua base está a cooperação e o aprendiz deverá desenvolvê-la com os colegas, com utilizadores proficientes da língua e com nativos. A colaboração com colegas verifica-se na realização de tarefas ou outras atividades que visem o desenvolvimento da expressão e da compreensão, sobretudo em trabalhos de grupo realizados na sala de aula. A colaboração com utilizadores proficientes da língua e com nativos desenrola-se sobretudo fora da sala de aula, sendo um exemplo de como o aprendiz pode continuar o seu trabalho de aprendizagem de forma autónoma, tendo oportunidade de escolher os domínios que pretende fortalecer

(compreensão oral ou escrita, expressão oral ou escrita) e os temas a desenvolver. Este grupo de estratégias não só contribui para a melhoria do desempenho linguístico do aprendente, como também o conduzirá a relacionar-se socialmente através da língua.

O último grupo de *estratégias sociais* aqui apresentado é *sentir empatia*, que também pode ser relacionada com a estratégia anterior. Trata-se da capacidade de se relacionar com os outros, enquanto alarga a sua compreensão cultural. Trata-se de adquirir conhecimento sobre a cultura que subjaz à língua que se encontra a aprender e deve ser encorajado o desenvolvimento desta estratégia fora da sala de aula. O seu desenvolvimento passa pela gastronomia, pela música, pelo teatro, pelo cinema, pela história e toda uma série de atividades e factos culturais a descobrir pelo aprendente. Na nossa opinião, esta estratégia também passa por compreender a cultura dos seus colegas. Esta estratégia é de grande importância em contextos onde a língua é lecionada a turmas heterogéneas, onde aprendentes de diversas origens trabalham e cooperam no sentido de aprender uma língua. Neste grupo, engloba-se ainda a estratégia de se tornarem conscientes daquilo que sentem ou pensam as pessoas com quem comunicam, prestando atenção a aspetos como as reações, o tom de voz, o ritmo. Desta forma, será mais fácil ao aprendente agir de forma adequada nos diferentes contextos de comunicação e evitar situações constrangedoras de má interpretação.

Como foi referido anteriormente, este inventário engloba mais estratégias, tendo-nos dedicado àquelas que consideramos serem as mais relevantes para o presente estudo, tanto pela experiência resultante da observação por parte da autora, como por se tratarem das estratégias que a professora mais encorajou nas salas de aula onde decorreu o presente estudo.

Capítulo 4

Estratégias de aprendizagem de vocabulário em PLE/PL2 - um estudo de caso

Ao longo da presente tese, expusemos o quadro teórico que sustenta a proposta de desenvolvimento de uma ação estratégica por parte do professor de língua no ensino de vocabulário. Na realização desta ação, pretende-se a conjugação de estratégias de aprendizagem e estratégias de ensino. É nossa convicção, e fruto de onze anos de experiência de ensino de Português Língua Estrangeira, que este tipo de ação proporciona aos alunos condições que lhes permitam desenvolver, por si mesmos, estratégias que visem a aprendizagem e a aquisição de vocabulário a longo prazo. Pretende-se que os alunos se tornem mais autônomos na aprendizagem do vocabulário, e, desta forma, encontrem resposta para cada uma das suas necessidades e expectativas face à nova língua.

Como foi dito ao longo do trabalho, a adoção de estratégias de aprendizagem é algo que caracteriza qualquer aprendente de língua, mas muitas vezes, quando nos propomos a aprender uma língua, não temos real percepção de que as empregamos, podendo ser desenvolvidas de forma mais ou menos consciente. Por este motivo, a apresentação e explicitação de estratégias de aprendizagem na sala de aula trata-se de um método capaz de dotar os alunos de ferramentas que lhes possibilitem ser mais autônomos e desenvolver competências linguísticas e comunicativas.

A escolha dos casos que constituem o estudo aqui apresentado encontra justificação em duas razões: a primeira assente na nossa experiência profissional e a segunda trata-se de uma questão de ordem prática e de oportunidade, que será aclarada mais adiante.

O campo de análise deste trabalho tem origem no debate pessoal e diário que travamos sobre a forma como os nossos alunos desenvolvem, ou não, estratégias de aprendizagem que lhes permitam tornarem-se bem-sucedidos na aprendizagem da língua portuguesa. Neste âmbito, tentamos compreender até que ponto as estratégias aplicadas na sala de aula são bem acolhidas pelos alunos, para além de tentar avaliar se estas estimulam uma aprendizagem ativa e participativa. Na presente investigação, pretende-se encontrar respostas quanto à natureza das estratégias que parecem *conquistar* mais os aprendentes. Emprega-se aqui o termo *conquistar*, porque aprender uma língua e alcançar o seu uso proficiente se trata de um processo contínuo, que requer dedicação, pelo que o aprendente dever-se-á deixar *conquistar* pela língua.

O conhecimento de estratégias de aprendizagem, ou do aprendente, por parte do professor permitir-lhe-á criar materiais e atividades mais estruturadas, que ao encontrarem fundamento nas estratégias que parecem ser mais desenvolvidas pelos próprios alunos, potenciarão a obtenção de melhores resultados e a criação de aprendentes bem-sucedidos.

Neste estudo, sabendo que iríamos lecionar um curso intensivo de nível A1/A2 no verão de 2012 na Universidade da Beira Interior e na sequência de um convite de uma universidade polaca para lecionar um curso intensivo de língua portuguesa nesse mesmo verão, deparámo-nos com a oportunidade de aferir que tipo de estratégias parecem ser as mais aplicadas ou as que mais conquistam os aprendentes de língua portuguesa enquanto língua estrangeira (no caso do curso ministrado na Polónia) e como língua segunda (no caso do curso lecionado em Portugal), grupos esses que passamos a descrever e a caracterizar um pouco mais adiante. O facto de a presente investigação se realizar no âmbito destes dois contextos de lecionação permite que se realize uma análise comparativa e que se tente responder às seguintes questões:

1. Que tipo de estratégias de aprendizagem predomina na aprendizagem e recuperação de vocabulário?
2. Como é recebida, pelos alunos, uma metodologia de ensino da língua onde é explicitada e promovida uma ação estratégica ao longo da sua aprendizagem de vocabulário?
3. Haverá diferenças no desenvolvimento de um comportamento estratégico entre alunos em contexto de PLE e PL2 na aprendizagem de vocabulário?

Como já foi referido no Capítulo 3, na sustentação teórica do presente estudo, optou-se por categorizar as estratégias levadas a cabo durante a lecionação dos dois cursos intensivos de acordo com um inventário já existente. Isto permite que a sua análise e conclusões se tornem mais compreensíveis. Este procedimento exigiu o conhecimento de diferentes inventários e, após uma análise atenta, a escolha recaiu sobre a proposta de Oxford (1990), a qual pareceu ser a mais adequada na altura e que, pela sua extensão e variedade, permitiu enquadrar as estratégias desenvolvidas junto dos grupos que compõem este estudo.

4.1 Contexto da investigação

A presente investigação foi realizada junto de população jovem adulta em contexto de ensino superior. Tratou-se de um estudo desenvolvido no contexto da lecionação de dois cursos intensivos de língua portuguesa ao nível da iniciação (A1/A2):

- um curso intensivo de 60h na Politechnika Białostoka, em Białystok (Polónia);
- um curso intensivo de 100h na Universidade da Beira Interior, na Covilhã (Portugal).

De seguida, apresenta-se de forma sucinta os contextos em que os referidos cursos intensivos tiveram lugar.

4.1.1 Contexto do curso ministrado na Politechnika Białostocka

O primeiro curso foi organizado pela Politechnika Białostocka, em português Universidade Técnica de Białystok, no mês de julho de 2012 e tratou-se de uma iniciativa do Gabinete de Relações Internacionais desta instituição, para dar resposta à necessidade dos seus alunos de aprender Português, os quais no ano letivo 2012/13 fariam um período de estudos numa universidade portuguesa ao abrigo do programa de intercâmbio Erasmus. Esta universidade procurou, desta forma, contornar o facto de naquela cidade polaca não haver oferta de ensino de língua portuguesa e proporcionou condições para que um grupo de estudantes pudesse aprender a língua do país de acolhimento.

A Universidade Técnica de Białystok tem as suas origens como escola técnica de engenharia, criada em 1949 por iniciativa privada. Foi nacionalizada em 1951 e era, na altura, constituída pelos departamentos de Engenharia Mecânica e de Engenharia Elétrica. Em 1974, esta instituição conquistou o estatuto de estabelecimento de ensino superior público, pelo que, actualmente, se encontra sob tutela do ministério polaco da Ciência e Ensino Superior. A instituição localiza-se na cidade que lhe dá nome, Białystok, sendo a maior universidade técnica do noroeste polaco, com cerca de treze mil alunos. No presente, esta universidade é constituída por em sete faculdades: Arquitetura, Engenharia Civil e Ambiental, Engenharia Elétrica, Informática, Engenharia Mecânica, Gestão e Engenharia Florestal, esta última localizada em Hajnówka, uma cidade localizada a cerca de 64 km de Białystok, muito próxima do Parque Natural de Białowieża (a 23 km), uma das mais importantes florestas naturais em estado selvagem do norte da Europa.

Nesta instituição são lecionados vinte e seis cursos de 1º ciclo, dezanove cursos de 2º ciclo e cursos de 3º ciclo nas faculdades de Engenharia Civil e Ambiental, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, todos enquadrados no sistema aplicado pela Declaração de Bolonha. O Doutoramento é conferido em oito áreas científicas, sendo elas Arquitetura e Planeamento Urbano, Engenharia Civil, Informática, Eletrónica, Engenharia Elétrica, Engenharia Ambiental, Desenho e manutenção de máquinas e Mecânica.

Desde o ano letivo 2012/2013, a Universidade Técnica de Białystok dispõe de um Centro de Línguas Estrangeiras, instalado na biblioteca da instituição e onde são lecionados, a alunos e funcionários da instituição, vários cursos de línguas em diferentes níveis. São ministrados cursos de Polaco como língua estrangeira (nível de iniciação A1), Inglês (níveis B2 e C1, com fins específicos - técnico e empresarial), Russo e Alemão (do nível de iniciação ao nível B2).

Nesse mesmo ano, 2012, a Universidade Técnica de Białystok organizou e ministrou, pela primeira vez, um curso intensivo de língua polaca para estudantes Erasmus, enquadrado nos cursos EILC (Erasmus Intensive Language Course) que apresentamos mais adiante, a propósito do curso ministrado na Universidade da Beira Interior. Este aspeto reforça o facto

de a instituição também se encontrar sensibilizada para a importância de preparar linguisticamente os seus alunos para o período de estudos que iriam realizar em Portugal.

No caso concreto do curso intensivo de língua portuguesa a que o presente estudo se refere, as aulas tiveram lugar nas instalações da Universidade Técnica de Białystok, mais concretamente no Departamento de Engenharia Informática, pelo que a sala de aula se encontrava equipada de meios informáticos e audiovisuais (computador, projetor e colunas de som). Dispondo de todas as condições técnicas que permitem o recurso a diferentes materiais audiovisuais, as aulas tiveram como manual de apoio o caderno de exercícios elaborado pela professora, dedicado a conteúdos de nível A1/A2. A este caderno de exercícios somou-se a apresentação de diapositivos explicativos e ilustrativos dos vários conteúdos e unidades abordadas na aula.

O curso teve a duração de sessenta horas, repartidas por três semanas. A carga horária foi de quatro horas diárias num total de vinte horas semanais. Em todas as sessões diárias de quatro horas, foram dedicados cerca de quarenta minutos a conversação e prática ativa da língua portuguesa e no final de cada semana os alunos participaram em sessões de conversação com a duração de 1h15m.

Tratando-se de um curso intensivo, o acompanhamento da progressão dos alunos e a sua avaliação foram constantes, pelo que, no final de cada semana, os alunos realizaram testes de avaliação formal nas componentes de expressão escrita, competência estrutural e compreensão oral. A estes momentos de avaliação foi atribuída a designação de mini teste, com o principal objetivo de, não só preparar para a avaliação final, mas acima de tudo, proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre a sua progressão durante a aprendizagem da língua.

4.1.2 Contexto do curso ministrado na Universidade da Beira Interior

Como foi referido anteriormente, o segundo curso intensivo alvo deste estudo foi organizado pela Universidade da Beira Interior no mês de agosto de 2012. Tratou-se de um curso EILC - Erasmus Intensive Language Course e, tal como o nome indica, tem como público estudantes que, ao abrigo do programa Erasmus, têm a oportunidade de realizar a sua preparação linguística numa instituição de ensino do país de acolhimento. Os cursos EILC enquadram-se na aposta do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV), da União Europeia, para o desenvolvimento de uma sociedade europeia qualificada, justa e competitiva, com base no conhecimento. O investimento na mobilidade de pessoas e o estabelecimento de parcerias de cooperação visam a integração europeia. Pela intervenção nas áreas da educação e formação profissional, pretende-se contribuir para uma maior consciência intercultural. Em Portugal, a gestão do PROALV cabe à Agência Nacional Portuguesa, tutelada de forma tripartida pelo Ministério da Educação, pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Os cursos EILC são devotados às línguas de menor disseminação internacional e/ou às línguas com menos oferta de ensino em território europeu e organizados nos países onde essas

mesmas línguas são línguas de ensino nas instituições de ensino superior. Por este motivo, as línguas inglesa, alemã, francesa e castelhana não são contempladas por este programa de cursos intensivos.

A Universidade da Beira Interior, na Covilhã, leciona desde 2002 estes cursos intensivos de língua portuguesa, tendo até 2012 recebido cerca de trezentos alunos que tiveram a oportunidade de frequentar cursos intensivos de nível A1/A2 e B1.

Esta instituição foi criada em 1973 como instituto politécnico, seguindo-se a sua conversão em Universidade da Beira Interior (UBI) em 1986. Na edificação desta instituição mostrou-se uma grande preocupação na reabilitação e conversão de antigas unidades fabris existentes na cidade, acrescentando valor histórico e arquitetónico às suas infraestruturas.

No presente, a UBI divide-se em cinco faculdades: Artes e Letras, Ciências, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Humanas e Engenharia, nas quais são lecionados cursos de primeiro, segundo e terceiro ciclos, adequados a Bolonha, apostados nas componentes de investigação e ensino.

Esta universidade tem, na sua génese, uma grande preocupação no suporte de programas e parcerias de internacionalização, tendo ao longo de mais de trinta anos acolhido docentes, investigadores e alunos oriundos de vários pontos do mundo. Esta particularidade é notória se considerarmos que, entre 2007 e 2012, uma média de 285.4 alunos da instituição se encontrava, anualmente, em programas de mobilidade²⁵.

Os cursos EILC lecionados nesta universidade, organizados pelo Gabinete de Relações Internacionais desde 2002, contam com o suporte do Departamento de Letras, criado em 1997 no seio da Faculdade de Artes e Letras. Este departamento conta com especialistas nas áreas da Linguística; Língua e Cultura Espanhola; Língua e Cultura Inglesa; Línguas e Culturas Africanas e Brasileiras; Literatura Portuguesa; Línguas e Culturas Clássicas, História e Didáticas. Encontrando-se equipado de um laboratório de línguas, uma moderna ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem de línguas, o Departamento de Letras tem, igualmente, a valência de ensino de cursos livres de línguas, abertos à comunidade. São aqui lecionados cursos de nível A1/A2 e B1/B2 de Inglês; Espanhol; Alemão e Italiano. Desde 2002, a universidade tem reforçado o ensino da língua portuguesa como LE, ministrando cursos semestrais, destinados a toda a comunidade académica estrangeira que se encontre na instituição. Esta preocupação encontra base numa crescente aposta na internacionalização por parte da instituição, proporcionando condições de aprendizagem da língua a estudantes em intercâmbio, a investigadores e docentes estrangeiros. Desde 2005 até ao presente, cerca de novecentos e dez alunos frequentaram o curso de Português Língua Estrangeira, distribuídos pelos níveis A1, A2, B1 e B2 de língua portuguesa. A carga horária destas aulas semestrais é de quatro horas semanais, desenvolvendo-se as componentes de compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e cultura portuguesa.

²⁵ Dados disponíveis em https://www.ubi.pt/Ficheiros/Entidades/Universidade/UBI_numeros_2005_%202011_VF.pdf

Como foi referido anteriormente, a Universidade da Beira Interior ministra, desde 2002, o Curso EILC. Não tendo sido exceção, no verão de 2012 foi lecionado mais uma edição deste curso intensivo, organizado pelo Gabinete de Relações Internacionais, que contou com o apoio do Departamento de Letras, o qual disponibilizou recursos como o laboratório de línguas, outros materiais e equipamentos. Este curso intensivo de língua teve lugar nas instalações Faculdade de Artes e Letras, estando a sala de aula equipada de meios informáticos e audiovisuais (computador, projetor e colunas de som), proporcionando as condições técnicas necessárias à adoção de diferentes materiais audiovisuais. À semelhança do grupo anterior, o trabalho foi desenvolvido com o apoio do caderno de exercícios elaborado pela professora e dos mesmos diapositivos explicativos e ilustrativos.

O curso teve a duração de 100 horas, repartidas por cinco semanas. A carga horária variou entre quatro a seis horas diárias, proporcionando algumas tarde livres para a realização de atividades extra curriculares que tinham como objetivo dar a conhecer a região, a cultura e algumas tradições locais.

Tal como acontecera com grupo anterior, em todas as sessões diárias de quatro horas dedicavam-se cerca de quarenta minutos à conversação e prática ativa da língua portuguesa e no final de cada semana, os alunos participaram em sessões de conversação com a duração de 1h15m. Neste contexto, a aferição da progressão dos alunos e a sua avaliação foram igualmente contínuos. No final de cada semana, os alunos realizaram avaliação formal às componentes de expressão escrita, competência estrutural e compreensão oral do formato mini teste, com objetivo de os alunos levarem a cabo da sua própria autoavaliação. A este grupo foi ainda proposta a criação e elaboração de um jornal eletrónico²⁶, onde foram publicados textos dedicados à experiência vivida durante este curso intensivo.

Os dois grupos apresentam semelhanças no que diz respeito à faixa etária dos participantes, que se fixa entre os dezanove e os trinta anos, encontrando-se a maioria na casa dos 21 anos. Também apresentam semelhanças quanto ao grau de formação académica e razões para a aprendizagem da língua portuguesa. Contudo, os grupos apresentam algumas diferenças que serão exploradas neste estudo.

Assumindo os conceitos de LE e L2, já expostos no capítulo 2 do presente estudo, apresentam-se aqui dois grupos onde o ensino/aprendizagem de língua portuguesa se dá como LE, no caso do primeiro grupo, e como L2, no caso do segundo grupo. Para o primeiro grupo, ainda que o país de acolhimento seja Portugal e que no espaço temporal de dois meses a língua se torne de uso quotidiano, o português apresentava-se, na altura, distante perante a separação geográfica da comunidade de falantes nativos. Já para o segundo grupo, a língua era de uso veicular e a sua aprendizagem deu-se num ambiente com mais apoio linguístico externo à sala de aula.

Outra diferença que à partida, e sem referir ainda os resultados obtidos neste estudo, pode ter influenciado o grau do uso de estratégias e o tipo de estratégias que são acionadas

²⁶ O jornal criado no âmbito do curso intensivo EILC do verão de 2012 pode ser visitado na página <http://peloscaminhoseilc2012.blogspot.pt/>.

durante o processo de aprendizagem é o número de horas de ensino da língua portuguesa, havendo uma diferença de quarenta horas de contacto formal com a língua.

4.2 Ação estratégica para aprendizagem de vocabulário durante os cursos

Como pudemos constatar na secção 1 do presente Capítulo, os dois cursos intensivos em análise apresentam uma diferença de quarenta horas de ensino, que se traduz num menor número de horas de contacto formal com a língua. Contudo, procurou-se que esta diferença de horas não afetasse significativamente as sessões dedicadas à área vocabular selecionada para este estudo, pelo que os alunos de ambos os grupos se encontraram expostos aos mesmos métodos, materiais e foram propostas, desenvolvidas e promovidas as mesmas estratégias.

Na sala de aula, foi promovido um ambiente de natureza informal, sendo estimulada a participação ativa e a interação nas fórmulas professor-aluno e aluno-aluno. Procurou-se que os alunos se sentissem confortáveis no desenvolvimento de estratégias afetivas e sociais, já explicadas na secção 5 do Capítulo 3. Evitou-se um tom autoritário e inquisitivo, numa tentativa de diminuir o grau de ansiedade e tensão dos alunos. Procurou fazer-se correções quando necessário, mas não sempre, na expectativa de que este procedimento os encorajasse a participar mais frequentemente e de uma forma mais espontânea. Também se procurou proporcionar momentos de descontração, com a audição de temas musicais e visualização de filmes, ambos em língua portuguesa e com finalidade didática.

Já na recreação de situações de comunicação na sala de aula, promoveu-se o trabalho de grupo, enquadrado na categoria das *estratégias sociais*, onde se procurou desenvolver a colaboração com os colegas. Nos momentos em que se recriavam diferentes situações de comunicação, procurou-se explicar que as hesitações que se dão no momento de comunicar são um aspeto normal e frequente, até mesmo entre nativos, pelo que os aprendentes não se mostraram tão ansiosos aquando das suas intervenções. Os erros e hesitações foram sempre encarados não como barreiras intransponíveis, mas como ocorrências naturais entre os que usam uma língua, pelo que os alunos mostraram ser capazes de se autocorrigir e rir de si próprios e das suas hesitações à medida que a sua competência comunicativa se desenvolvia. O riso adquiriu neste contexto uma ação desinibidora, contribuindo para o desenvolvimento de mais estratégias de cariz afetivo.

No contexto das estratégias sociais, procurou-se que os alunos se encontrassem abertos a colaborar com os seus colegas em todos os momentos de interação e que se mostrassem sensíveis às diferenças culturais. Estas diferenças dizem respeito ao país e à população que os acolheria durante esse ano letivo, mas também no contexto da sala de aula, onde, no caso da segunda turma, conviviam oito nacionalidades. Este será o único campo em que as estratégias desenvolvidas não foram exatamente as mesmas. Por razões logísticas e de

contexto, não foi possível proporcionar à primeira turma, que tinha aulas na Polónia, o contacto direto com algumas tradições e locais portuguesas.

No primeiro grupo, os alunos partilhavam não só a nacionalidade, mas também a característica comum de todos residirem e estudarem na mesma cidade, pelo que se tentou despertá-los para o facto de que a sua experiência como estudantes Erasmus os levaria para outro país e teriam, igualmente, oportunidade de conhecer estudantes de outras nacionalidades. Na apresentação dos contornos da cultura portuguesa, a professora encontrava-se limitada a uma abordagem indireta, tendo sido exibidos filmes e documentários sobre Portugal, sobre a sua gastronomia e tradições.

Com o segundo grupo, encontrando-se na situação já descrita, foi possível realizar várias visitas de estudo de cariz cultural à região onde o grupo se encontrava (Beira Interior), onde tiveram a oportunidade de observar e conhecer os seus costumes e gastronomia. Realizaram-se visitas de estudo a vários locais de interesse histórico do distrito de Castelo Branco (Monsanto e Penha Garcia - concelho de Idanha a Nova, Belmonte - concelho de Belmonte, Castelo Novo - Concelho do Fundão) e do distrito da Guarda (Sortelha - concelho do Sabugal, Almeida - concelho de Almeida). Procurou-se que as visitas fossem devidamente contextualizadas e que as atividades realizadas durante as mesmas fossem diversificadas. Destacamos as visitas a museus nas cidades da Covilhã (rede de municipal de museus), de Castelo Branco (museu Cargaleiro) e vila de Belmonte (rede de municipal de museus), prova de produtos gastronómicos em Castelo Novo e participação como figurantes na Reconstituição Histórica das Invasões Francesas em Almeida, um evento organizado anualmente pela Câmara Municipal desta localidade.

Com a finalidade de dar a conhecer outros aspetos culturais, os alunos tiveram a oportunidade de presenciar uma sessão de fados num estabelecimento na cidade da Covilhã e provar a gastronomia local pela promoção de jantares. Ainda, todas as semanas, era realizada uma sessão de cinema num anfiteatro da universidade, onde eram exibidos filmes portugueses.

Uma vez que o grupo em questão se caracterizava pela diversidade de nacionalidades, procurou-se também promover o conhecimento entre pares e sensibilizá-los para as diferenças, pelo que se realizaram atividades de partilha de saberes, entre as quais se destaca um jantar de ementa internacional e para o qual todos contribuíram com um prato típico do seu país ou região.

Finalmente, e tirando partido do contexto de contacto direto com a língua, organizou-se uma atividade lúdica batizada de “Passeio Fotográfico” uma atividade semelhante a uma caça ao tesouro pela cidade da Covilhã. O grupo organizou-se em pequenas equipas de quatro pessoas. Estas deveriam encontrar o local do “tesouro” seguindo pistas que os conduziam a diferentes locais. As pistas, para além da indicação de como se dirigir ao próximo local, apresentavam uma fotografia de um pormenor do local e os grupos, ao chegarem a cada um dos locais, deveriam registar fotograficamente a sua passagem pelo local. Este tipo de atividades torna-se muito proveitosa no desenvolvimento das várias

estratégias de aprendizagem, mas também de comunicação, pois os participantes veem-se obrigados a pedir ajuda ou indicações a nativos, pelo que deverão fazer uso das suas competências comunicativas e linguísticas a fim de atingirem o objetivo proposto.

De volta à sala de aula, passamos a expor em que âmbito se desenrolou toda a ação estratégica da professora, com o intuito de promover a aprendizagem de vocabulário por parte dos seus alunos. Referimos mais uma vez que, apesar de haver uma diferença de quarenta horas de contacto formal com a língua, se procurou que, em ambos os grupos, fossem exploradas as mesmas estratégias, recorrendo aos mesmos materiais e procedendo a explicações semelhantes.

Nos dois casos, foi adotado o mesmo manual/caderno de exercícios, elaborado pela docente. O manual dedicado aos conteúdos e objetivos propostos para o nível A1/A2 é composto por textos, diálogos e vários exercícios e tarefas, dedicados a diferentes situações comunicacionais e respetivas áreas vocabulares, tais como relações sociais, fazer pedidos em espaços comerciais e serviços, ou atividades do quotidiano (*vide* anexo 6). Os textos e diálogos presentes neste manual complementam-se por ficheiros em suporte áudio e são propostos exercícios de interpretação, de funcionamento da língua, criação de texto e diálogos, trabalhos individuais ou para realizar em grupo. São, ainda, apresentadas imagens e fotografias que ilustram as várias situações de comunicação abordadas. Na aula, os conteúdos e textos foram explorados com o apoio de diapositivos interativos (formato *powerpoint*) e outros recursos, como objetos ou materiais autênticos²⁷.

O referido manual/caderno de exercícios reflete a experiência de lecionação da autora, que ao longo dos anos observou o comportamento e reações dos seus alunos e procurou elaborar um material que cumpra o objetivo de ir ao encontro das necessidades dos que se propõem a aprender a língua. Este material encontra-se dividido em quatro secções: situações de comunicação, funcionamento da língua, compreensão do oral e sugestões musicais.

Nos vários exercícios, tarefas e apresentação de conteúdos procurou-se fazer uso do conhecimento de estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos seus alunos, conhecimento que resultou da observação de grupos com que trabalhou em anos anteriores e à abertura da professora a sugestões²⁸ desses mesmos alunos. É disto exemplo a apresentação dos verbos irregulares no presente do indicativo, que tem como critério a semelhança fonética da

²⁷ Por material autêntico entende-se todo aquele que, não tendo sido criado ou adaptado para fins didáticos, “foi escrito ou gravado para um público comum (...) e reflete um contexto situacional e cultural próprio.” (Carvalho, 1991:118). Os materiais autênticos podem apresentar-se na sua forma escrita ou audiovisual, podem passar por artigos da imprensa, publicidade, programas de rádio ou televisão, filmes e música. São uma ferramenta útil ao professor que vê, muitas vezes, o seu trabalho limitado no que toca à transposição de um contexto real de comunicação para a sala de aula. O material real, quando cuidadosamente selecionado e enquadrado pelo professor, “ajuda a recriar situações reais, a aprender a usar expressões dentro de determinados contextos e a absorver dados socioculturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico” (Carvalho, 1991:18).

²⁸ O professor ao assumir o papel de monitor do processo de ensino aprendizagem deverá saber observar as necessidades dos seus alunos e procurar dar-lhes respostas, mas deverá encontrar-se aberto a sugestões e encorajar a iniciativa dos alunos no desenvolvimento de materiais e métodos (Wenden, 1998).

conjugação da 1ª pessoa do singular (sou, estou, vou, dou, por exemplo), que podemos ver no anexo 6. Esta apresentação surge na sequência de uma sugestão de uma antiga aluna, a qual revelou que a mnemónica constituía uma estratégia de memorização dos confusos verbos irregulares e que também a auxiliava na pronúncia correta de formas semelhantes, como por exemplo leem e veem (3ª pessoa do plural dos verbos ler e ver no presente do indicativo).

Também podemos referir, como exemplo do enquadramento de estratégias de aprendizagem, o tratamento dado aos diálogos e imagens dedicados ao tema *comprar bilhetes de transportes públicos*. Os diálogos dedicam-se à realização de pedidos específicos, como um bilhete de ida e volta ou desconto (*vide* anexo 6). A sua interpretação e exploração são acompanhadas de suporte áudio, mas também de diapositivos em formato *powerpoint*. Nestes diapositivos é explicado aos alunos como compreender a informação apresentada num bilhete, informação que deverão transcrever para as imagens de bilhetes reais contidas no seu manual, facilitando estratégias de memorização através da visualização. Faz-se igualmente uso da informação contida nas páginas de internet dos Caminhos de Ferro Portugueses e Rede Expressos, onde constam informações como horários e preços. De seguida, é proposto aos alunos que elaborem e apresentem um diálogo, num local à escolha (central de camionagem ou estação de comboios). Os alunos deverão fazer uso das informações presentes nas páginas de internet de forma a tornar o diálogo o mais próximo possível da realidade, numa tentativa de transpor as paredes da sala de aula. Esta abordagem ao tema “comprar bilhetes de transportes públicos” tem como origem a necessidade expressa por antigos alunos e até a experiência da professora ao realizar algumas viagens. Ela própria deparou-se com a dificuldade de tentar identificar, num bilhete, qual seria o seu lugar ou a viatura em que viajaria. Esta é uma informação simples e essencial para quem viaja, pelo que se considerou importante dedicar algum tempo à compreensão de bilhetes. Este tipo de tratamento na interpretação e exploração de textos, situações comunicacionais e áreas vocabulares é uma constante no trabalho proposto no referido caderno de exercícios.

Durante a exploração de cada situação de comunicação ou área vocabular foram propostas, aos alunos, várias estratégias de aprendizagem que, e no caso de comprovarem a sua utilidade e adequação às suas necessidades, poderiam desenvolvê-las fora da sala de aula, no seu tempo individual de aprendizagem.

Ao longo dos cursos, a professora teve a preocupação de tornar explícitas as estratégias apresentadas e propostas, para além de explicar como os seus alunos as poderiam aplicar, não só na realização de diferentes tarefas comunicativas ou nos trabalhos de casa, mas também na elaboração dos seus próprios materiais de estudo.

Um dado importante, resultante da reflexão sobre as estratégias de aprendizagem empregues durante a lecionação dos cursos, é o facto de a sua grande maioria se enquadrar na categoria de *estratégias de aprendizagem diretas* (Oxford, 1990). A maior parte das estratégias apresentadas parece favorecer a forma como o aprendente poderá vir a usar a língua. Como poderemos ver nas situações que descrevemos de seguida, foram explicitados procedimentos que visam estimular a retenção e recuperação de vocabulário, devidamente

contextualizado, e procurou-se estimular um uso adequado do mesmo às várias situações comunicativas.

Com o objetivo de ampliar e desenvolver o conhecimento vocabular por parte dos alunos, a professora explicou a utilidade da realização de mapas semânticos e sugeriu que os alunos elaborassem este tipo de material, dedicando-o a áreas vocabulares que fossem ao encontro das suas preferências e interesses individuais. Na sala de aula, como já foi referido, foram apresentados diapositivos interativos na forma de mapas conceptuais semânticos, dedicados a diferentes áreas vocabulares e onde as palavras eram associadas a imagens. Este tipo de recurso enquadra-se perfeitamente nos grupos de *estratégias diretas de memória* e *estratégias cognitivas* de organização e associação a um contexto.

Aquando da introdução à área vocabular do comércio, que serve de suporte ao presente estudo, foi explicado aos alunos como proceder à construção de mapas conceptuais e semânticos semelhantes, os quais constituem uma ferramenta de ensino na qual se apresentam, de forma organizada e hierarquizada, vocábulos e conceitos abrangidos por uma determinada área vocabular²⁹. Estes são reconhecidos como uma ferramenta que contribui, em muito, para a aprendizagem (Moreira & Buchweitz, 2000; Oxford, 1990), mas na maioria dos casos os alunos encaram-nos como uma estratégia de ensino, desconhecendo as suas potencialidades como estratégia de aprendizagem. A realização de mapas conceptuais visa não só o estímulo da memória (*estratégia de aprendizagem direta*), como também a organização e revisão de conteúdos, enquadrando-se desta forma na categoria de *estratégias cognitivas* (também elas agrupadas nas *estratégias de aprendizagem diretas*).

Na realização de um mapa conceptual dedicado à área vocabular do comércio e serviços partiu-se do conceito de centro comercial para os restantes conceitos e vocábulos que constituem esta área vocabular. Foi apresentado em formato de diapositivos interativos, no qual os conceitos se organizam hierarquicamente e no qual se recorre a imagens que, uma vez mais, estimulam a memória e que vão ao encontro de estilos da aprendizagem de cariz visual. O referido mapa conceptual e semântico poderá ser consultado no anexo 5, no final da presente dissertação. Neste contexto, foi explicado aos alunos como proceder à construção de um mapa semelhante, dedicado a uma outra área vocabular da sua preferência. Este instrumento apresentou-se como uma ferramenta de aprendizagem capaz de substituir ou complementar as tradicionais listas de palavras e foi, igualmente, explicado que a sua extensão dependerá, de forma exclusiva, dos interesses e necessidades de cada um dos alunos enquanto aprendentes da língua.

²⁹ Nas palavras de Moreira e Buchweitz (2000:35), “como recurso didático, os mapas conceptuais podem ser usados para mostrar relações hierárquicas significativas entre conceitos (...) relações de subordinação e de superordenação que provavelmente afetam a aprendizagem”. Esta característica dos mapas conceptuais torna-os em ferramentas de ensino e aprendizagem eficazes, sobretudo quando o aluno reconhece neles o seu poder enquanto instrumento de organização do pensamento. Os mapas conceptuais veem o seu valor acrescido como ferramentas de trabalho quando são igualmente considerados instrumentos de avaliação, não só na avaliação levada a cabo pelo professor, mas acima de tudo na autoavaliação por parte do aluno. Ao realizar mapas conceptuais por si mesmo, o aluno torna-se capaz de avaliar o que “sabe em termos conceptuais, isto é, como ele estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina e integra conceitos de uma determinada unidade de estudo, tópico, disciplina, etc” (Moreira & Buchweitz, 2000:43).

Nesta sequência, foi ainda sublinhado junto dos alunos que agrupar as palavras em diferentes categorias poderia também resultar como estratégia de aprendizagem, deixando ao seu critério as categorias pelas quais agrupar as palavras que encontrassem ao longo da sua aprendizagem (por classe morfológica, por tema, por dificuldade, por semelhança com a língua materna ou outra língua, entre outras).

Foi proposto aos alunos que, num segundo caderno, criassem um glossário - “O meu glossário”. Esta estratégia enquadra-se nos critérios propostos para *estratégias de memória e estratégias cognitivas*. Na sua elaboração, os alunos poderiam agrupar as palavras por 1) tema, 2) dificuldade, 3) com base em imagens e 4) os alunos tinham liberdade para acrescentar mais secções a este glossário, de acordo com as suas necessidades, mas sobretudo de acordo com o seu estilo de aprendizagem, pelo que a sua extensão e grau de detalhe dependiam inteiramente deles. Por se tratarem de aprendentes de nível inicial, optou-se por se propor três secções a contemplar neste glossário, de forma a que cada um pudesse avaliar a utilidade desta estratégia para si próprio: ao agrupar por 1) tema, os alunos tinham oportunidade de fazer uso dos mapas semânticos explorados na aula, sendo aconselhados a ampliar as áreas temáticas, de acordo com as suas preferências pessoais; ao agrupar por 2) dificuldade, pretendia-se que os alunos trabalhassem o vocabulário que consideravam mais difícil de memorizar, de usar (pela dificuldade na pronúncia, por exemplo) ou de escrever e esperava-se que as dificuldades fossem superadas através de uma revisão sistemática deste vocabulário. Foi também proposta 3) a associação de palavras a imagens, que consistia em identificar e registar vocabulário através de uma qualquer imagem que considerassem interessante, sem se especificar a sua proveniência e procurava-se que aliassem a imagem ao vocabulário, uma poderosa ferramenta de memorização. Por fim, para além da organização e ampliação deste glossário, os alunos deveriam rever o vocabulário ali contido todos os dias e aplicá-lo sempre que possível.

Para uma melhor compreensão do tipo de abordagem que era realizada às tarefas desenvolvidas na sala de aula e como as estratégias eram apresentadas aos alunos, passamos a descrever como foram promovidos o contacto e aplicação da área vocabular selecionada para o presente estudo - comércio e serviços. Para além dos textos e diálogos em suporte escrito e áudio do referido manual/caderno de exercícios, foram apresentados vários diapositivos dedicados ao tema, material predominantemente visual que visa potenciar o desenvolvimento de *estratégias de memória*.

Foram explorados diapositivos dedicados a expressões formulaicas frequentes no momento de fazer um pedido, um pagamento ou pedir uma informação, acompanhados da audição destas mesmas fórmulas. A construção de fórmulas foi explicada aos alunos, a quem foi pedido que realizassem exercícios de comutação de elementos, de acordo com o exemplo que se segue:

Estás na pastelaria. Pede algumas destas coisas:		
Fórmula	Pedidos	Alterações
Queria _____, por favor.	um café uma empada um chá preto/verde uma sandes mista uma cerveja um bolo	Substitui um/uma por outro número. (Atenção ao plural das palavras)
É _____, por favor.		
Têm _____?		
Há _____?		

Figura 13 - Exercício de comutação em fórmulas

Grande parte do vocabulário não é passível de ser dado formalmente aos alunos e os textos e diálogos situacionais também apresentam limitações, pelo que a aprendizagem de vocabulário depende de uma atitude ativa por parte do aprendente. Com o objetivo de estimular este tipo de atitudes, foram propostas, ao longo dos cursos, tarefas que visavam alargar o conhecimento vocabular dos alunos. É disto exemplo uma das tarefas presentes no manual/caderno de exercícios onde foi proposto aos alunos que completassem uma lista de compras com os preços dos produtos indicados. Dada a impossibilidade de realizar o exercício num espaço comercial, recorreu-se a folhetos promocionais de supermercados, um exemplo de materiais autênticos explorados na sala de aula. A atividade foi realizada a pares, que deveriam encontrar o preço mais baixo para cada um dos produtos no espaço de vinte minutos. Terminado o tempo, os grupos que não encontraram todos os produtos indicados na lista tiveram a oportunidade de “os comprar” a outros colegas, simulando uma “ida às compras”. Acreditamos que esta se trata de uma proposta de tarefa muito completa enquanto promotora de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos:

1. Estratégias de memória: estímulo da memória visual através de imagens.
2. Estratégias cognitivas: identificação de vocabulário através da interação com materiais dedicados à unidade vocabular e desenvolvimento de técnicas específicas para a execução da tarefa de aprendizagem.
3. Estratégias sociais: interação com os colegas, negociação de significado e intenção comunicativa.

Esta tarefa trata-se de uma reinterpretação das listas de palavras propostas por Nation (1980)³⁰ e mereceu comentários muito favoráveis por parte dos alunos. Referimos aqui, a título de curiosidade, que alguns alunos do primeiro grupo comentaram que este exercício também lhes permitia ter uma ideia aproximada do nível de vida que poderiam ter em Portugal. Há, ainda, que referir que no final do exercício, os alunos puderam ficar com os

³⁰ A utilização de listas de palavras é vista por Nation (1980) como uma estratégia muito frequente entre os aprendentes, permitindo a aprendizagem de um grande número de palavras num curto espaço de tempo. Na aplicação desta estratégia, o autor propõe que as palavras apresentadas em listas sejam acompanhadas por outras estratégias como a associação das palavras à língua materna, a utilização de cartões de palavras, a associação a palavras-chave, entre outras.

folhetos promocionais para que pudessem explorá-los em casa, na expectativa de contribuir para o seu conhecimento e aprendizagem vocabular.

No que respeita ao desenvolvimento de estratégias cognitivas, durante as aulas foi recomendado o uso de um caderno diário, onde fosse registada toda a matéria e conteúdos. A professora, para além de apresentar apontamentos exclusivamente em português, tentou desenvolver, juntos dos alunos, técnicas de destaque de tudo o que considerassem relevante, enquadrando-se no grupo de estratégias diretas de memorização, mas também no grupo de estratégias cognitivas de estruturação de *input* e *output*. Foi, também, sugerido aos alunos que ao realizarem a leitura de textos, diálogos e letras de música destacassem pelo menos duas palavras novas, ou que por alguma razão prendessem a sua atenção, devendo de seguida utilizá-las numa frase. Desta forma procurou-se promover o desenvolvimento de estratégias diretas de memória e estratégias cognitivas de associação a um contexto, ativadas pela prática e pelo uso efetivo do vocabulário.

A par disto foi promovida a consulta do caderno durante a realização de exercícios e outras atividades, observando-se inclusivamente que alguns alunos, no momento de intervirem, utilizaram o caderno para recuperar palavras ou expressões. Alguns chegaram mesmo a fazê-lo a meio da sua intervenção, interrompida pelas expressões “um momento” ou “espera” e seguida da consulta do caderno. Este tipo de comportamento também foi promovido por parte da professora.

Uma última estratégia apresentada aos alunos visava a aprendizagem de palavras novas e o seu uso efetivo e consistia na colocação de etiquetas em vários objetos de uso diário onde figurasse a palavra em português. Por cada vez que usassem esse objecto, os alunos deveriam dizer o seu nome em voz alta, estratégia que se enquadra no grupo de estratégias diretas de memorização através da associação do vocabulário ao objeto (Brown, 2000; Oxford, 1990).

Para uma melhor apreciação das estratégias exploradas e desenvolvidas de forma explícita na sala de aula, estas foram agrupadas em três categorias distintas (estratégias de memória, cognitivas e de compensação). Esta distribuição foi realizada de acordo com o inventário proposto por Oxford (1990) e cada procedimento levado a cabo na sala de aula surge, aqui, inserido nos grupos de estratégias a que demos destaque na secção 5 do Capítulo 3. Desta forma, propomos a análise das tabelas que se seguem:

Tabela 1 - Estratégias de memória

Estratégias de memória			
Criar ligações mentais	Recorrer a imagens e sons	Revisão cuidada	Empregar ação
Contextualizar o vocabulário: através de diálogos ou imagens.	Mapas conceptuais semânticos.	Rever os materiais produzidos: mapas, caderno, glossário, audição de textos.	Acompanhar a explicação do significado de uma palavra com mímica.
Agrupar ou classificar as palavras: mapas conceptuais e glossário.			
Associar as palavras a conceitos já adquiridos.			

No que diz respeito ao desenvolvimento de *estratégias de memória*, estas foram distribuídas pelas categorias de “criar ligações mentais”, “recorrer a imagens e sons”, “revisão cuidada” e “empregar ação”. Ao longo das aulas houve a preocupação de contextualizar o vocabulário explorado através de diálogos, imagens e outros exemplos. O mesmo sucedeu com todo o vocabulário que surgiu acidentalmente no espaço da sala de aula, nomeadamente o vocabulário que os alunos revelaram querer e necessitar saber ou aquele com que contactaram fora da sala de aula. Procurou-se associar, sempre que possível, este vocabulário com outro que fora explorado e até mesmo adquirido anteriormente. Acrescenta-se que também se recorreu a outras técnicas de explicitação de vocabulário como a mímica e/ou onomatopeias. Estas ações, para além de proporcionarem alguns momentos de descontração, permitem contornar o recurso à tradução e estimular, mais uma vez, a memória dos alunos.

Um olhar atento sobre a tabela anterior permite-nos afirmar que os mapas conceptuais são ferramentas de aprendizagem e de organização do pensamento muito versáteis no que diz ao desenvolvimento de uma ação estratégica por parte do professor. Ao explicitar os passos de construção de um mapa conceptual, potencia-se a criação de ligações mentais (pelo agrupar ou classificar de palavras e pela sua associação a imagens). Para além disso, uma revisão cuidada e ativa deste tipo de materiais contribui para a organização do pensamento, que potenciará a consolidação de conhecimentos vocabulares.

De seguida, apresenta-se a distribuição das estratégias desenvolvidas pela professora na categoria de *estratégias cognitivas* que, uma vez mais, foi realizada de acordo como o inventário proposto por Oxford (1990). Estas estratégias foram divididas em “praticar”, “receber e enviar mensagens”, “analisar e refletir” e “estruturar *input* e *output*”, tal como passamos a apresentar desde já:

Tabela 2 - Estratégias cognitivas

Estratégias cognitivas			
Praticar	Receber e enviar mensagens	Analisar e refletir	Estruturar <i>input</i> e <i>output</i>
<p>Repetir diálogos - acompanhados de dramatização.</p> <p>Proporcionar que seja interpretado de diferentes formas.</p>	<p>Enviar mensagens de e-mail ou nas redes sociais.</p>	<p>Analisar expressões e palavras: - origem, ligações; - semelhanças e contrastes com outras línguas.</p>	<p>Manter um caderno de apontamentos e promover que este caderno seja escrito na língua-alvo.</p> <p><i>Professor - deve sempre escrever na língua-alvo: (no quadro, diapositivos, etc.)</i></p>
<p>Reconhecer as fórmulas e aplicá-las: realizar pedidos, agradecer, perguntar se há ou têm...</p> <p>Ajudar a aumentar o grau de autoconfiança no momento de as colocar em prática.</p>		<p>Usar pontualmente tradução.</p> <p>Alertar para o facto de a tradução não garantir a adequação e estruturação corretas.</p>	<p>Promover a técnica do destaque de informações e conteúdos.</p>
			<p>Leitura ativa dos vários materiais textos e diálogos: promover que se sublinhem todos os elementos que despertem dúvida para análise e exploração posteriores.</p>

Na tabela 2 apresentamos as ações levadas a cabo com o objetivo de apresentar de forma explícita o desenvolvimento de estratégias de natureza cognitiva por parte do aluno. Ao proporcionar bastantes momentos de prática ativa da língua portuguesa no espaço da sala de aula, procura-se contribuir para o aumento da autoconfiança de cada um dos alunos, precedendo-se à correção sempre que a situação o exija. Promove-se o uso de expressões formulaicas visando que estas se tornem automáticas, não só no seu uso, como também na sua identificação, contribuindo para a conseqüente compreensão. Logo, desde o início, foi incentivado que os alunos se dirigissem à professora e restantes colegas em português, tanto no momento de cumprimentar, como para pedir algo ou perguntar alguma coisa. Acrescenta-se a tudo isto a gradual promoção da incorporação de outras fórmulas e vocabulário novo. Pensa-se contribuir, desta forma, para que os alunos não encarem o uso efetivo da língua como uma dificuldade, mas sim como algo que podem fazer numa primeira fase, dentro de um ambiente controlado, onde todos partilham mais ou menos das mesmas características e sem temer passar por situações de constrangimento no uso da língua.

Ainda com o intuito de promover o desenvolvimento de estratégias cognitivas, procurou-se que os alunos fossem capazes de analisar e refletir sobre aspetos do vocabulário que lhes permitissem conhecer não só o significado, como também a sua adequação a

diferentes situações. Promoveu-se o estabelecimento de ligações entre palavras (por família de palavras, por sinonímia ou por antonímia) e o encontrar de semelhanças entre as palavras com que contactavam e outras que pertençam não só à sua língua materna, mas também a qualquer outra língua que conhecessem ou dominassem. Esta ação requer, contudo, especial cuidado, pois é importante reforçar que a tradução não garante a adequação e estruturação corretas, pelo que deverá ser evitada ao máximo. Durante as aulas, sublinhou-se constantemente que a tradução, como estratégia, deverá ser utilizada com moderação, sendo útil para conhecer o significado de uma palavra, mas não o seu uso efetivo.

Outra forma de promover o desenvolvimento de estratégias cognitivas é a promoção da estruturação do *input* e do *output*. Esta poderá ser conseguida pelo manter de um caderno de apontamentos em português. É importante que os alunos compreendam que este caderno se trata de uma ferramenta de aprendizagem criada por eles mesmos, pelo que o professor deverá explicitar a utilidade de o escrever na língua que se encontram a aprender e promover a técnica do destaque de informações e conteúdos. Com este objetivo, a professora teve o cuidado de apresentar os seus materiais, como por exemplo os diapositivos, escritos na língua-alvo e, numa fase inicial, explicitar quais os conteúdos que mereciam mais destaque. Acredita-se que, deste modo, os alunos passariam a ser capazes de identificar e destacar, mais tarde, os conteúdos que para eles se revelavam mais significativos. Outra ação que visa a estruturação dos conteúdos é aquilo a que chamamos de leitura ativa dos vários materiais - textos e diálogos. Na sua realização os alunos deveriam sublinhar ou destacar todos os elementos que despertassem dúvida, procedendo-se posteriormente à sua análise e exploração. Outra vantagem que associamos a esta última estratégia é o facto de ser inevitável que, com o progredir da aprendizagem, estes destaques se tornem menos frequentes, o que também contribuirá para que o aluno realize uma autoavaliação positiva da progressão da sua aprendizagem e se eleve o grau de autoconfiança.

O último grupo de estratégias aqui apresentado diz respeito às *estratégias de compensação*, também elas distribuídas de acordo com o inventário de Oxford (1990). Muitas vezes, estas são confundidas pelos alunos com a mera aplicação de instinto ou algo que lhes permita contornar obstáculos que se colocam ao comunicar, não sendo fácil a tarefa de explorá-las enquanto estratégias de aprendizagem. Para melhor caracterização das estratégias desenvolvidas, passamos à análise da tabela 3 que apresentamos de seguida:

Tabela 3 - Estratégias de compensação

Estratégias de compensação	
<i>Guessing Intelligently</i>	Ultrapassar limitações da oralidade e da escrita
<p>Tentar chegar ao significado recorrendo a outras informações ou estratégias:</p> <p>Por exemplo, num diálogo que decorre numa pastelaria o empregado dirige-se ao cliente dizendo: - Aqui está!</p> <p>Para a sua compreensão, deverá atender ao contexto e, acompanhado de mímica, poderá compreender o seu significado como expressão.</p>	<p>Incentivar o uso da língua-alvo o mais possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso de palavras na língua-alvo em simultâneo com outra língua; (numa primeira fase o domínio será de outra língua, mas deverá ser promovido que o uso da língua-alvo se sobreponha.); - é dado tempo e espaço para que o aluno faça esta substituição e sempre que se vê confrontado com alguma dificuldade não deverá interromper a comunicação sendo aceite que recorra a outra língua. <p>Na interação com os alunos, a professora dirige-se sempre em português primeiro. No caso de se recorrer à tradução, a professora tem o cuidado de repetir em português uma vez mais.</p>
<p>Compreender o significado através de pistas linguísticas como afixos ou semelhança com outras línguas.</p>	<p>Criatividade com a língua - circunlóquios e perífrases. Promovida muitas vezes pela professora, para evitar a tradução e levá-los a refletir sobre o significado.</p>

Como podemos constatar na tabela aqui apresentada, existe uma relação direta entre o desenvolvimento destas estratégias e as anteriores. A estratégia de intuir um significado ou *guessing intelligently* relaciona-se, por exemplo, com o desenvolvimento de estratégias que estimulem a memória, como a contextualização do vocabulário através da associação deste à linguagem corporal dos interlocutores e com outras informações extralinguísticas com o intuito de compreender o significado. O desenvolvimento desta estratégia também é possível através de outras “pistas” de natureza linguística como a presença de afixos. Contudo, isto só será possível alcançar caso haja algum conhecimento formal do funcionamento da língua. De resto, e na realização da distribuição de estratégias que aqui apresentamos (tabelas 1, 2 e 3), podemos verificar a dificuldade em classificá-las, algo que é expresso em toda a literatura e por nós exposta no Capítulo 3.

As estratégias de compensação são mais-valias para um bom desempenho linguístico dos alunos, uma vez que permitem ultrapassar limitações na oralidade e na escrita. Por esta razão, e tal como já foi referido antes, durante os cursos intensivos incentivou-se, o mais possível, o uso da língua-alvo, sendo permitido o uso de palavras nesta língua em simultâneo com palavras de outra língua. Verificou-se que, numa primeira fase, o domínio era de outra língua, mas à medida que a aprendizagem progredia a língua portuguesa sobrepunha-se à primeira. O desenvolvimento desta estratégia visa que o aluno faça uso da língua-alvo sem interromper a comunicação, tendo sido dado tempo e oportunidade para que o aluno faça

esta substituição gradualmente e de forma confiante. Na interação com os alunos, a própria professora procurou intervir sempre em português. Nos casos em que foi necessário recorrer à tradução, a professora teve o cuidado de repetir em português o que havia dito inicialmente.

Ainda com o intuito de promover o desenvolvimento de estratégias de compensação, foi promovido o recurso a circunlóquios, perífrases e onomatopeias. O seu uso permite que a comunicação não seja interrompida, mas também proporciona que se evite a tradução. A própria professora fez uso desta estratégia com o intuito de levar os seus alunos a refletir sobre o significado das palavras que lhes eram apresentadas em textos, diálogos e outros materiais.

Tal como já referimos, também se recorreu a música portuguesa durante as aulas, não só para proporcionar momentos de descontração e apresentar algumas referências e aspetos culturais, mas também com uma finalidade didática da língua. O uso de temas musicais como materiais de ensino permite desenvolver, de forma explícita, várias das estratégias apresentadas anteriormente. Por esta razão, foi feita uma pequena seleção musical para os cursos intensivos e que foi explorada e trabalhada na sala de aula. Os temas musicais foram integrados e associados aos conteúdos desenvolvidos nas aulas e a professora optou por selecionar temas musicais contemporâneos, que os alunos pudessem ouvir numa simples ida ao café, ou no caso dos alunos que frequentaram o curso na Polónia, que estes as pudessem ouvir numa estação de rádio portuguesa com emissão *on-line*. A adoção de temas musicais como materiais didáticos permite estimular que os alunos continuem a sua aprendizagem fora da sala de aula, através da audição e compreensão de temas musicais do seu agrado, constituindo uma ferramenta de ampliação de conhecimento vocabular e, por essa mesma razão, a sua audição poder ser considerada uma estratégia da aprendizagem. No entanto, a classificação desta estratégia apresenta ser complexa, uma vez que poderá ser considerada uma estratégia cognitiva se implicar uma prática ativa da língua e do vocabulário, que poderá ser realizada, por exemplo, através da repetição da audição, mas também poderá ser classificada como uma estratégia metacognitiva se se tratar de criar e procurar oportunidades para praticar a língua.

4.3 Metodologia de investigação

A investigação na área das estratégias de aprendizagem é já vasta, mas não se pode afirmar que seja consensual, porque, e como vimos anteriormente, se regista uma grande dificuldade em lhes atestar um carácter universal.

É reconhecido que grande parte das estratégias desenvolvidas por um aprendente não é observável e, muitas vezes, coloca-se a questão se uma determinada ação, quando observada, se trata realmente de uma estratégia que possa voltar a ser aplicada mais tarde por parte do aprendente. No momento de aferir o uso de estratégias, os investigadores optam, regra geral, por questionar diretamente os aprendentes. Esta abordagem pode condicionar, muitas vezes, a validade da informação recolhida, uma vez que muitos dos

inquiridos podem vir a responder aquilo que pensam ser o mais adequado, fugindo à realidade (Chamot, 2004). Perante este facto, os investigadores interrogam-se, sobretudo, acerca da forma como os dados deverão ser recolhidos e analisados, pelo que não é simples separar a questão metodológica da fundamentação teórica, a qual permitirá o esclarecimento do campo conceptual em que se insere (Nunan, 1996).

Lalleman (1996) e Ellis (1994), numa exposição do contexto da investigação na área da ALS, destacam as vantagens e desvantagens da opção por um estudo longitudinal ou, por outro lado, por um estudo transversal. O estudo longitudinal, que consiste em acompanhar um dado grupo ou fenómeno por um período de tempo mais ou menos prolongado, permite observar o progresso desse mesmo grupo e dar destaque a sequências de desenvolvimento (Ellis, 1994:21). Porém, um estudo longitudinal só permite o estudo de um grupo, pelo que a generalização não se torna possível. Já um estudo transversal caracteriza-se por não haver um período normativo de seguimento dos indivíduos nele envolvidos, pelo que é possível dedicar-se ao estudo de vários casos, mas tem como desvantagem não permitir uma análise conclusiva e determinar se “different levels of proficiency really represent different phases of the acquisition process” (Lalleman, 1996:9).

Nas últimas décadas, a investigação na área da linguística aplicada tem adotado para si os métodos de investigação das Ciências Sociais. Os investigadores procuram interpretar os dados que se propõem a analisar de uma forma compreensiva, pois não basta descrever o objeto de estudo: é necessário dotá-lo de sentido. Numa perspetiva positivista, tende-se a enfatizar o objetivismo na condução de investigações de cariz quantitativo e empírico, enquanto numa abordagem construtivista e numa postura antipositivista, a importância recai sobre o subjetivo, dividindo-se em fenomenologia, pelo estudo de fenómenos comportamentais através da observação direta, e em etnometodologia, preocupada com a forma de interagir e de se relacionar socialmente (Cohen & Macaro, 2010).

Na linguística aplicada, a par das Ciências Sociais, parte-se de observações sistemáticas, da análise estatística e, em muitos casos, da experimentação ao tratar de atitudes, fenómenos e comportamentos linguísticos. Nesta área, procura-se uma investigação sistemática, de cariz empírico e quantitativo, que permita descrever e interpretar um contexto alargado através da observação e quantificação da ação humana, partindo sempre do “conhecimento objetivista” (Bourdieu, 2002:146). Contudo, esta área de investigação debate-se com os riscos que a generalização comporta, consciente da dificuldade que se verifica em determinar a natureza da aprendizagem e da aquisição e de como estas podem variar de indivíduo para indivíduo, de contexto para contexto. Verificam-se, por esta mesma razão, dois tipos de abordagem: *investigação quantitativa*, de cariz objetivo e experimental, na qual se realiza uma análise tendencialmente agregadora dos dados e onde se procura a generalização e a *investigação qualitativa*, de carácter naturalista, observável e descritivo, que pela sua natureza holística não permite generalizações, rasando a subjetividade:

“(...) in other words, quantitative discourse analysts seek to determine **how often** something happens, while **why** and **how** things happen are the focus of qualitative discourse analyses” (Cohen & Macaro, 2010:109).

Perante esta divisão, Dornyei (2007 *apud* Cohen & Macaro, 2010:110) afirma que a adoção de um método de investigação misto, que inclua os princípios de uma abordagem qualitativa e quantitativa, pode minimizar os riscos, as imprecisões e fraquezas que a utilização de um só método de investigação pode comportar. Segundo este autor, as vantagens do uso de um método híbrido recaem sobre o facto de uma análise de cariz qualitativo poder complementar uma abordagem quantitativa que não tenha por base uma amostra numerosa e robusta, permitindo completar a análise de dados numéricos e estatísticos, corroborados por dados descritivos que lhes confirmam validade e permitam realizar análises mais complexas e multidimensionais. Este tipo de método apresenta também como vantagem o facto de poder vir a despertar o interesse de um maior número de leitores por se tratar de uma análise mais compreensiva. Porém, o mesmo autor alerta para as desvantagens que o uso de uma metodologia mista de investigação comporta, uma vez que um mesmo investigador poderá não deter competências metodológicas semelhantes em ambas as formas de análise, potenciando que os resultados de uma investigação como esta se tornem de alguma forma arbitrários e que conduzam a leituras não tão rigorosas e esclarecidas (Cohen & Macaro, 2010).

O presente estudo enquadrar-se-á perfeitamente na categoria de um *estudo de caso*, entendido como um método de estudo ou análise onde se enfatiza a análise contextual detalhada de um número limitado de eventos ou ocorrências e a forma como estas se relacionam. Este método de estudo é aplicado em diversas áreas e disciplinas “e pode permitir uma *visão em profundidade* de processos educacionais, na sua complexidade contextual” (Duarte, 2008:114). O objeto de estudo dentro deste método é, frequentemente, um programa, uma pessoa, uma entidade ou um grupo de pessoas. Segundo Cohen e Macaro (2010), o modelo de estudo de caso insere-se naquilo que apelidam de *estudos descritivos*, nos quais não se parte de uma ideia preconcebida do fenómeno em estudo, pretendendo-se realizar uma observação, medição e descrição deste último com base numa abordagem fundamentada e nos quais os fenómenos observados são de natureza etnográfica ou qualitativa. Este tipo de estudo enquadra-se igualmente no grupo de métodos mistos, referidos anteriormente, uma vez que “can use quantitative instruments once the validity and suitability of these to answer the research questions have been established, usually after an initial qualitative phase” (Cohen & Macaro, 2010:112).

Robert Yin (2003:13) define o estudo de caso como um método empírico de análise, que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real, que valida uma visão holística das circunstâncias em que o fenómeno a observar decorre. Contudo, o método não reúne consensualidade, pois alguns críticos acreditam que o estudo de um número reduzido de casos pode não sustentar uma análise conclusiva para a generalidade dos casos. Esta opinião não é partilhada por Duarte (2008:115), o qual afirma que este método de “pesquisa

não equivale a simplismo, antes exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo”.

Robert Yin (2003) e Robert Stake (*apud* Duarte, 2008) são alguns dos investigadores que se dedicaram a descrever, sistematizar e sugerir técnicas de organização e condução de um estudo de caso bem-sucedido. Passa por definir quais são as questões base da pesquisa e que determinam o objetivo da mesma: perguntas explicativas “**como** ou **porquê** alguma coisa aconteceu?” (Duarte, 2008:116). De seguida, o investigador deverá determinar os casos a estudar, quais os dados a recolher e quais as técnicas de análise destes últimos, passando pela recolha de dados no contexto em estudo, pela análise e avaliação dos dados, terminando num relatório pormenorizado e inteligível. Entre os passos a dar pelo investigador, tanto Yin (2003) como Stake (*apud* Duarte, 2008:119) consideram que a seleção dos casos a estudar é o “passo mais crítico da pesquisa”, pelo que Yin (2003:31) afirma que os casos de estudo devem ser selecionados “as the laboratory investigator selects the topic of a new experiment”, alertando para o facto de a escolha não dever recair nunca sobre o princípio da procura da *generalização estatística*, pois um estudo de caso não se encontra sujeito a uma amostra do universo. Este tipo de estudo caracteriza-se pela *generalização analítica*, “in which a previously developed theory is used as a template with which to compare the empirical results of the case study” (Yin, 2003:31). É na descrição dos casos e na sua análise que os vários leitores podem reconhecer o caso em estudo e transpô-lo para outras situações por eles conhecidas ou vividas. O estudo de caso permite esta passagem do particular para um contexto mais alargado, na medida em que é possível proceder a generalizações. Segundo Stake (*apud* Duarte, 2008:123), podemos deparar-nos com dois tipos de generalizações:

- *generalizações menores ou naturalistas* - levadas a cabo pelo leitor que enriquece o seu conhecimento de casos. Neste tipo de generalização, “[a] narrativa do investigador dá ocasião a uma experiência vicariante, pela qual os leitores alargam a memória dos acontecimentos. Os materiais de casos naturalistas, etnográficos, de alguma forma, assemelham-se à experiência real”, que provocará a alteração de concepções anteriores;
- *generalizações maiores ou generalizações proposicionais* - propostas e assumidas pelos investigadores a partir dos resultados obtidos numa dada investigação.

Nas palavras de Duarte (2008:114), “o estudo de caso pode ser uma pertinente contribuição para uma problemática e depois continuado num programa de investigação mais abrangente”.

Perante o exposto, e subscrevendo o sugerido por Duarte (2008), o estudo de caso apresenta-se como uma ferramenta útil ao investigador individual no campo da educação, e neste caso específico, na área do ensino de línguas.

A presente investigação assume-se como um estudo de caso, respeitados os passos de seleção dos casos a estudar, dos dados a recolher e das técnicas de análise. Após a recolha de dados nos contextos em estudo, procedeu-se à sua análise e avaliação, expostos num relatório que se pretende pormenorizado e inteligível. Optou-se, ainda, por se realizar um estudo múltiplo e não singular, pois este pode constituir-se como ferramenta de reforço à análise. Segundo Yin (2003:45), “the evidence from multiple cases is often considered more compelling, and the overall study is therefore regarded as being more robust”, quer se tratem de casos confirmatórios, quer sejam casos contrastantes.

4.4 Recolha e tratamento de dados

Após se ter determinado um quadro teórico que sustente a presente investigação e ao se ter procedido à escolha dos grupos participantes, levou-se a cabo a preparação de um questionário apropriado à recolha dos dados pretendidos para a análise. Este questionário (*vide* anexo 3) divide-se em duas partes, como passamos a explicitar de seguida.

Numa primeira parte, era objetivo verificar que estratégias são mais apontadas pelos alunos como sendo as desenvolvidas por eles na aprendizagem e recuperação de vocabulário. Para tal, foi solicitado aos participantes que listassem o maior número de palavras possível dedicada à área vocabular do comércio e serviços. A escolha da área vocabular foi motivada por esta se tratar de umas das áreas tradicionalmente abordadas e exploradas nos conteúdos previstos para o nível lecionado, mais propriamente o nível A1. Apesar da diferença de horas de contacto formal com a língua, esta área vocabular foi explorada da mesma forma e no mesmo número de horas junto dos grupos envolvidos, numa tentativa de anular qualquer constrangimento que esta diferença pudesse provocar. Esta primeira parte do questionário consistia em questões abertas de resposta curta³¹. Na primeira questão, partia-se da observação de uma fotografia de um espaço comercial e era solicitado aos participantes que a) *Observe a imagem com atenção e liste o maior número de palavras possível relacionadas com a imagem apresentada, seguindo-se a questão b) Indique quais as palavras que usa mais frequentemente.* Destas duas questões resultou um *corpus* constituído por cento e oitenta e uma palavras (*vide* anexo 4), as quais foram agrupadas pelos próprios alunos de acordo com as estratégias que consideraram terem contribuído para a sua aprendizagem.

A investigação dedicada à aquisição baseia-se em larga escala na constituição de *corpora* que permitam analisar e categorizar os vários fenómenos associados tanto à aquisição como à aprendizagem. Segundo Behrens (2008), a investigação a partir de um *corpus* ganhou, nos últimos tempos, relevo no campo de estudo da aquisição de língua segunda. A análise dos *corpora* tem já um largo trabalho desenvolvido no que toca à aquisição da língua materna por parte das crianças. Este método de investigação tem contribuído também para o estudo da aquisição de línguas segundas e, acima de tudo, permite a elaboração de ferramentas de

³¹ Sobre este tipo de questão, McKay (2006:37) comenta que “[s]hort-answer questions, on the other hand, can be used to encourage learners to give detailed information regarding some aspect of L2 teaching or learning”.

ensino de línguas cada vez mais completas. A análise de um *corpus* permite-nos obter, não só dados quantitativos (como a frequência de uso ou ocorrência de uma palavra, por exemplo), como também permite aos investigadores proceder a análises de cariz qualitativo, que dizem respeito aos padrões de uso que se encontram subjacentes à frequência (O’Keeffe, McCarthy & Carter, 2007).

Os *corpora* constituem uma ferramenta essencial de trabalho no campo da lexicografia e é comumente aceite, na investigação, que não existe um *corpus* que se adeque a todas as circunstâncias de análise, pelo que os investigadores optam por trabalhar aquele que melhor se enquadre no propósito do estudo que se encontram a realizar, reconhecendo as suas diferentes aplicações na descrição da língua (O’Keeffe, McCarthy & Carter, 2007). O presente trabalho de investigação não tem qualquer pretensão de analisar a frequência de uso ou ocorrência de palavras, sendo que se pretende relacionar o *corpus* aqui apresentado com o desenvolvimento de uma aprendizagem estratégica de vocabulário por parte de dois grupos distintos de alunos de língua portuguesa. Na realização do presente estudo, o *corpus* recolhido tem como objetivo apurar que tipo de estratégias de aprendizagem foram levadas a cabo pelos participantes e não visa uma análise quantitativa e qualitativa do léxico *per se*.

A recolha de um *corpus* constitui aqui uma base para a reflexão sobre as condições em que se deu a aprendizagem e as estratégias que permitiram a aprendizagem de vocabulário e a sua recuperação.

Ainda nesta primeira parte, na questão c, foi solicitado a cada um dos participantes que *Agrupe as palavras apresentadas na questão A de acordo com as seguintes categorias: Sala de aula ou Contacto com a língua*, numa tentativa de recolher informação sobre o contexto de aprendizagem das palavras por eles listadas.

No sentido de averiguar que tipo de estratégias estarão na origem da aprendizagem das palavras listadas pelos aprendentes, foi-lhes solicitado, na questão d), que *Agrupe as palavras apresentadas em A, de acordo com as seguintes categorias: Memória, Apontamentos, Perguntar a colegas e Semelhança com a língua materna*, categorias que correspondiam a estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias sociais. Procurou-se dar espaço a que os alunos envolvidos no estudo associassem diretamente as palavras aprendidas às estratégias desenvolvidas durante a aprendizagem, no sentido de fornecer indicadores sobre quais as estratégias que mais contribuíram para a aprendizagem de vocabulário. No presente estudo não se pretende realizar uma análise de cariz distribucional, comunicativo ou de frequência do léxico recolhido. No entanto, não nos abtemos de apreciar qualitativamente, quando oportuno, algumas das ocorrências registadas.

Na segunda parte do questionário, procurava-se aferir qual foi a receção dos alunos a uma metodologia de ensino da língua, onde é explicitada e promovida uma ação estratégica ao longo da sua aprendizagem formal. Para o efeito, elaboraram-se duas questões fechadas, onde era solicitado aos participantes que indicassem qual a opção que melhor descrevia ou

correspondia à sua situação de aprendizagem estratégica de vocabulário. Para cada questão foram indicadas quatro possibilidades de resposta. A indicação de um número par de possibilidades de resposta prende-se com as indicações de McKay (2006) sobre a elaboração de questões classificadas por escala tipo Likert:

“Typically these questions ask participants to rate an item according to some dimension such as importance, interest, or usefulness, as, for example: One controversy that surrounds the use of Likert-scale questions is whether there should be an even or odd number of options. If there is an odd number of options, it may be that students consistently choose the middle option as a way to avoid taking a clear stand on a topic. Because of this, some advocate the use of an even number scale” (McKay, 2006:38).

Os participantes foram questionados quanto à sua opinião sobre o contributo desta ação estratégica para a aprendizagem de vocabulário, sendo colocada a questão e) *Considera que esta ação contribuiu para a aprendizagem de vocabulário?*. As respostas foram classificadas numa escala tipo Likert, com quatro níveis de concordância possíveis: “Contribuiu bastante” (valor 1), “Contribuiu muito” (valor 2), “Contribuiu pouco” (valor 3), “Não contribuiu nada” (valor 4).

A segunda questão colocada nesta parte do questionário incide diretamente sobre as estratégias apresentadas explicitamente na aula, questionando os participantes quanto à frequência no seu uso. A questão f - *Depois de tomar conhecimento das estratégias que pode desenvolver durante a aprendizagem, indique a frequência com que adota as estratégias exploradas na sala de aula* - apresentava dez possibilidades de resposta, classificadas igualmente numa escala tipo Likert, com quatro níveis de concordância possíveis: “Muito frequentemente” (valor 1), “Frequentemente” (valor 2), “Raramente” (valor 3) e “Nunca” (valor 4). Com esta questão, pretende-se verificar se os dados recolhidos na primeira parte, ou seja, se as estratégias que os participantes atribuem à aprendizagem e recuperação de vocabulário, coincidem com as que consideram desenvolver com mais frequência, partindo do princípio que haverá uma relação entre frequência de uso e o grau de utilidade.

Foi colocada uma última questão aos participantes (questão g) com a formulação *Indique outras estratégias que usa para aprender vocabulário*. Tratava-se de uma questão aberta, com a qual se pretendia recolher outras estratégias por eles usadas para a aprendizagem de vocabulário e que possam vir a ser otimizadas na sala de aula e criação de materiais.

É de referir que na investigação aqui exposta não se adotou nenhum modelo pré-existente de questionário para aferição de estratégias, nem o já referido *SILL*, por considerarmos que este (e outros) não se dedica de forma exclusiva à aprendizagem de vocabulário³², tendo-se optado por elaborar um questionário que dissesse respeito à ação

³² A propósito dos instrumentos de aferição de estratégias de aprendizagem tradicionalmente aplicados na investigação, Tseng, Dörnyei e Schmitt (2006:82) afirmam que “[l]earning strategy use and, more generally, strategic learning, have typically been measured by self-report questionnaires in the past, since strategic learning is driven by mental processes that do not often lend themselves to direct

estratégica desenvolvida pela professora nas salas de aula de Português LE e L2 a que o presente estudo se refere.

A pertinência do trabalho aqui apresentado reside na realização de um estudo comparativo sobre aprendizagem estratégica de vocabulário nos contextos de PLE e PL2, permitindo igualmente, determinar em que contexto este tipo de metodologia parece conquistar mais os alunos, caso este dado se verifique.

Os dados resultantes dos questionários foram tratados em SPSS, acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21, que permitiu realizar uma abordagem estatística, facilitando o cruzamento de dados e que conduziu à descrição e interpretação destes últimos. No estudo que se segue, os dados estatísticos são vistos como ferramentas que contribuem para a análise das ocorrências. Sublinhe-se que “statistic are tools of thought, not substitutes for thought” (MacLaughlin, 1987:5), pelo que se realiza uma abordagem analítica, já explicitada no ponto anterior.

No presente trabalho de investigação, dedicámo-nos a uma análise estatística descritiva, que comprove ou refute as hipóteses colocadas. Se os resultados se apresentarem estatisticamente significantes, o investigador poderá então assumir que a hipótese está correta, mas se, por outro lado, os resultados não se apresentarem estatisticamente significantes, cabe ao investigador explicitar que outras direções a investigação poderá tomar no futuro (Larson-Hall, 2010).

Na apresentação estatística dos dados obtidos, houve o cuidado, sempre que possível, de aferir o intervalo de confiança (95% confidence interval) que, segundo as indicações de Larson-Hall (2010), relatam de forma mais exaustiva a estimativa dos parâmetros em análise³³. No cálculo do intervalo de confiança, o investigador pode definir o valor de significância a considerar nos parâmetros. No presente trabalho, optou-se por defini-lo de acordo com os padrões internacionais de $\alpha = 0.05$, o que corresponde a um risco de 5.0% (Macaro, 2003b).

Como complemento à análise dos gráficos elaborados no presente estudo, procederam-se a testes estatísticos paramétricos que admitem que a distribuição da população (ou observações possíveis) tem uma forma matemática conhecida, contendo um ou mais parâmetros desconhecidos. Este tipo de testes é considerado mais robusto, tendo como medida de tendência central a média.

Foram realizados *testes t de amostras independentes*, nos quais a comparação das médias é feita entre os casos de uma variável numa das amostras com os casos dessa variável na amostra da outra e aplicados com o propósito de comparar as médias entre os dois grupos

observation and, therefore, for an accurate assessment of the extent of their functioning we need to draw on the learners' own accounts”.

³³ Sobre o intervalo de confiança, Larson-Hall (2010:57) afirma “that a better result to report is the 95% confidence interval. A confidence interval can provide the same information that a *p*-value does and more. A 95% confidence interval will give a range of values for some statistic such as the mean difference between scores. If the confidence interval is very small we know that we have a precise estimate of the parameter, while if the interval is quite large we know that we are not very sure about the value of the parameter and that the statistic we found may not be a very good estimate”.

de participantes (PLE e PL2) dentro da variável dependente do contributo do ensino explícito de estratégias (PLE e PL2).

No presente estudo, também se levaram a cabo testes *one-way ANOVA*, no sentido de se verificar se as médias obtidas entre dois resultados são suficientemente distintas entre si, de forma a que, durante a análise, a diferença não seja atribuída ao acaso (Macaro, 2003b). Num teste *ANOVA*, os resultados registados entre dois, ou mais grupos, estabelecem-se através de uma comparação a partir da dispersão dos dados. Trata-se de uma análise de variâncias em duas componentes: variabilidade de observações dentro do grupo em torno da média (dentro dos grupos) e a variabilidade entre médias dos grupos (entre grupos). Se a variabilidade entre grupos for suficientemente grande face à variabilidade dentro dos grupos rejeita-se a hipótese nula que afirma que todas as médias da população são iguais. Procurou-se, desta forma, determinar e medir as reais diferenças de comportamento dos grupos face às estratégias patentes no questionário. Neste teste estatístico considera-se o *valor p* que representa a probabilidade do resultado ser, ou não, fruto do acaso. Se o *valor p* é baixo (em relação ao padrão internacional de 0.05), é bastante provável que qualquer diferença entre os grupos é uma diferença real e não tendo surgido ao acaso. Por se tratar de um teste de compilação de dados, este indica se os grupos em análise são significativamente diferentes, sem contudo explicitar quais os grupos que diferem.

4.5 Caracterização sociodemográfica dos participantes

Neste estudo participaram alunos ($n = 30$) que frequentavam cursos intensivos de língua portuguesa para estrangeiros, no verão de 2012. A amostra era constituída por alunos ($n = 30$) dos quais 60% são do género feminino e 30% do género masculino, como ilustrado na tabela 4.

Tabela 4 - Caracterização da amostra em termos de género ($n = 30$)

Género	N	Percentagem (%)
Feminino	18	60
Masculino	12	40
Total	30	100.0

O estudo foi realizado em dois contextos de ensino-aprendizagem distintos, pelo que se formou uma nova variável para os contextos de aprendizagem designada por “Horas de aprendizagem”: um contexto como PLE, curso ministrado numa instituição de ensino superior polaca com 60 horas de aprendizagem, onde o grupo de participantes era constituído por alunos ($n = 14$), correspondendo a 46.7% da amostra e outro grupo no contexto de PL2, curso ministrado numa instituição de ensino portuguesa com 100 horas de aprendizagem, constituído por alunos ($n = 16$), correspondendo a 53.3% da amostra, tal como figura na tabela 5.

Tabela 5 - Caracterização da amostra em termos de contexto de aprendizagem (n = 30)

Género	N	Percentagem (%)
PLE - 60h	14	46.7
PL2 - 100h	16	53.3
Total	30	100.0

No grupo que se encontrava em contexto de PLE, a amostra era constituída por alunos (n = 14) dos quais 64.3% são do género feminino e 35.7% do género masculino, como ilustrado na tabela 6.

Tabela 6 - Caracterização da PLE - 60h em termos de género (n = 14)

Género	N	Percentagem (%)
Feminino	9	64.3
Masculino	5	35.7
Total	14	100.0

No grupo que se encontrava em contexto de PL2, a amostra era constituída por alunos (n = 16) dos quais 62.5% são do género feminino e 37.5% do género masculino, como ilustrado na tabela 7.

Tabela 7 - Caracterização de PL2 - 100h em termos de género (n = 16)

Género	N	Percentagem (%)
Feminino	10	62.5
Masculino	6	37.5
Total	16	100.0

No gráfico 1 verifica-se a caracterização etária dos participantes, dos quais 33.33% encontravam-se na faixa etária dos 21 anos, 20.0% na faixa etária dos 20 anos, 16.67 % na faixa dos 22 anos, 10% na faixa etária dos 23 anos, 6.67% na faixa etária dos 24 anos e 3.3% na faixa etária dos 19, 25, 26 e 30 anos:

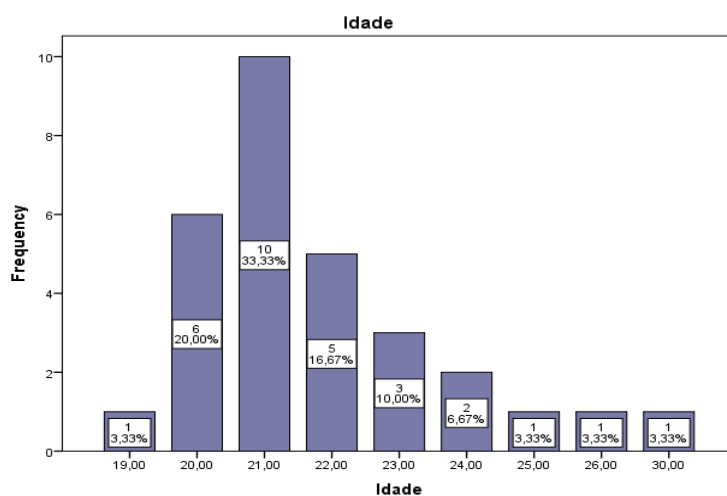


Gráfico 1 - Caracterização da amostra em termos etários (n = 30)

A média das idades foi de 21.9 e o desvio-padrão de 2.21, como ilustrado na tabela 8.

Tabela 8 - Estatística descritiva para a variável sociodemográfica (Idade)

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
Idade	30	11,00	19,00	30,00	21,9000	,40500	2,21826	4,921
Valid N (listwise)	30							

Quanto à nacionalidade, verifica-se que 66.7% são de nacionalidade polaca, 6.7% são de nacionalidade italiana, 6.7% são de nacionalidade eslovaca, 6.7% são de nacionalidade turca, 3.3% são de nacionalidade checa, 3.3% são de nacionalidade Estoniana, 3.3% são de nacionalidade lituana e 3.3% são de nacionalidade espanhola, como indicado na tabela 9:

Tabela 9 - Caracterização da amostra em termos de nacionalidade (n = 30)

Nacionalidade	N	Percentagem (%)
Polaca	20	66.7
Italiana	2	6.7
Eslovaca	2	6.7
Turca	2	6.7
Checa	1	3.3
Estoniana	1	3.3
Lituana	1	3.3
Espanhola	1	3.3
Total	30	100.0

4.6 Descrição e caracterização motivacional dos grupos inquiridos

A fim de conhecer os seus alunos e elaborar um perfil detalhado de cada um dos que participaram neste estudo, no primeiro dia de ambos os cursos, a professora reuniu informação sobre cada um dos alunos durante uma conversa, na qual todos apresentaram as razões que os levaram a aprender a língua portuguesa. A professora optou por reunir esta informação por meio de uma conversa, em detrimento de um questionário, por acreditar que esta seria uma forma de promover um ambiente informal e uma maneira dos vários elementos de cada um dos grupos se conhecerem e refletirem sobre o trabalho que iriam desenvolver durante o curso. Era também do interesse deste estudo que os participantes só tomassem conhecimento de que eram alvo de um trabalho de investigação no momento de responder ao questionário sociolinguístico elaborado para o efeito, de forma a não condicionar o seu comportamento ao longo dos cursos intensivos de língua. Era do nosso interesse aferir quais as estratégias que os alunos escolhiam e desenvolviam por si próprios, desobrigados de aplicar

todas as estratégias sugeridas pela professora durante as aulas e observar o comportamento e reações dos alunos de forma descomprometida.

A decisão de não aplicar um questionário e recolher esta informação durante uma conversa introdutória levou a que a professora registasse numa tabela de caracterização e observação dos grupos (*vide* anexo 2) as razões para a aprendizagem da língua portuguesa, o que os levou a escolher Portugal como destino para realizarem o seu período de estudos como estudantes Erasmus e se haviam tido contacto com a língua portuguesa em algum momento anterior ao curso.

Na tabela de recolha das razões para a aprendizagem da língua portuguesa foram previstas as seguintes respostas: 1) *necessidade*, onde foram agrupadas as afirmações da necessidade de aprender a língua por virem a ter aulas em português, por morar em Portugal durante um determinado período de tempo e para realizarem compras, fazerem pedidos e recorrer a qualquer tipo de serviços (correios, banco, biblioteca, etc.); 2) *integração*, onde se incluíram as respostas referentes à vontade de conhecer pessoas, colegas, nativos e estabelecer relações sociais com estes; 3) *importância de saber línguas*, onde se incluíram as respostas relacionadas com a abertura à aprendizagem de línguas e o reconhecimento da sua importância e, por último, 4) *curiosidade*, onde se incluíram as respostas em que foi expressa a vontade de aprender a língua por a considerarem, de alguma forma, especial ou exótica. Procurou-se desta forma aferir o que motivou estes alunos a aprender português. No contexto destes cursos, a participação é um ato voluntário, mas esta característica não basta para aferir a motivação dos alunos. Acreditamos, de acordo com tudo o exposto na introdução e no primeiro capítulo, que a motivação é um dos principais fatores a contribuir para o sucesso dos aprendentes e que cabe ao professor averiguar o grau e a natureza da motivação dos seus alunos, pelo que deverá trabalhar no sentido de manter essa mesma motivação e, se possível, aumentá-la, dando resposta às necessidades e expectativas dos seus alunos.

Na segunda tabela de recolha de informação foram registadas informações sobre as razões que os levaram a escolher Portugal como local para realizarem o seu período de estudos, contribuindo para o desenho do perfil motivacional de cada um dos alunos. Como afirma Cohen (2009:169), a aprendizagem de uma L2 engloba a dimensão cultural desta mesma, pelo que a língua não se trata de um mero código de comunicação. Esta acrescenta uma dimensão social à motivação intrínseca de cada aprendente.

Nesta tabela foram previstas as seguintes respostas: 1) *recomendação*, onde se registaram os casos de alunos que escolheram Portugal por indicação de outras pessoas, amigos ou colegas; 2) *cultura*, onde se previam respostas onde fosse manifestada a vontade de conhecer a cultura, os hábitos, a gastronomia, ou até onde se apresentasse o popular argumento de que “os portugueses são simpáticos.”; 3) *universidade*, onde se agruparam respostas relacionadas com as instituições de ensino de acolhimento e o ensino em geral e, por último, 4) *clima*, que após anos de contacto com este tipo de público, a professora verificou ser um motivo recorrente e daí incluí-lo nesta tabela de respostas.

Como vamos poder ver mais adiante, nestas tabelas foram deixados campos de possibilidades em aberto, os quais foram preenchidos ao longo das conversas, registrando as diferentes ocorrências que se verificaram nesta abordagem mais informal.

Por último, o terceiro grupo de dados recolhidos diz respeito ao facto dos alunos terem tido, ou não, um contacto prévio com a língua. Não se procurava aferir um grau ou nível de conhecimento, mas sim tentar saber como se deu esse contacto e em que medida poderia ter contribuído para a escolha de aprender a língua portuguesa.

Todas estas informações, e as que se recolheram no já mencionado questionário sociolinguístico, contribuíram para traçar os perfis dos dois grupos participantes neste estudo e que passamos a apresentar separadamente. Também se fará referência às notas e observações da professora sempre que oportuno.

4.6.1 Descrição e caracterização motivacional do grupo PLE - 60 h: Curso intensivo na Politechnika Białostocka, Polónia

De acordo com os dados já apresentados na secção 4.5, a turma era constituída por catorze alunos (n = 14), nove participantes do género feminino (64.30%) e cinco participantes do género masculino (35.70%), e a sua faixa etária fixava-se entre os 20 e os 23 anos, não se revelando grandes diferenças a este nível. A característica que torna este grupo homogéneo é o facto de todos serem de nacionalidade polaca e, conseqüentemente, todos partilharem a mesma língua materna. Ao longo da análise dos dados obtidos no âmbito do presente estudo, referir-nos-emos a este grupo como PLE - 60h, onde destacamos o contexto de aprendizagem e o número de horas de contacto formal com a língua.

Ao nível da amplitude do conhecimento de línguas deste grupo, todos revelaram ter um bom conhecimento da língua inglesa, de nível B2, quatro alunos afirmaram ter conhecimentos de alemão ao nível da iniciação (A1), duas pessoas indicaram conhecimentos de língua russa ao nível da iniciação (A1) e foi indicado o conhecimento da língua espanhola por duas pessoas, também ao nível da iniciação (A1). Nenhum dos alunos indicou o conhecimento de mais do que duas línguas, pelo que não podemos considerar que este se tratava de um grupo onde houvesse uma grande amplitude na variedade linguística.

No que diz respeito às razões para aprender a língua portuguesa, todos (n = 14) afirmaram sentir *necessidade* de aprender a língua, uma vez que teriam aulas em português. Durante a conversa, duas pessoas revelaram ter sido advertidas de que, apesar da língua inglesa ser útil no contexto da universidade, nas ruas das cidades não seria muito fácil comunicar, porque muitos portugueses não falam inglês e, por esta razão, necessitariam de saber português para fazer pequenos pedidos em estabelecimentos comerciais ou até para alugar um apartamento.

O fator de *integração* foi apontado por dez pessoas, tendo todas elas demonstrado vontade em conhecer pessoas e desenvolver relações próximas com colegas portugueses. A *importância de saber línguas* foi considerada por sete pessoas como razão para a sua escolha,

apoiada pela ideia de que saber línguas pode criar oportunidades de emprego. Quanto à *curiosidade* em relação à língua, registaram-se três casos que apontaram que esta se tratava de uma língua muito diferente da sua língua materna e, por isso mesmo, seria interessante aprendê-la. Estes alunos viam na aprendizagem da língua um desafio, podendo constituir um fator de motivação.

Tabela 10 - Caracterização do grupo PLE - 60 horas por razões para aprender português (n=14)

Código	Necessidade	Integração	Importância de saber línguas	Curiosidade
1	X	X		
2	X	X		X
3	X		X	
4	X	X		
5	X		X	
6	X			X
7	X	X		
8	X	X	X	
9	X	X		
10	X	X		
11	X	X	X	
12	X	X	X	X
13	X		X	
14	X	X	X	
Total	14	10	7	3

A tabela aqui apresentada mostra as razões para aprender português indicadas pelos alunos que constituíam o grupo PLE - 60h, onde podemos observar que nenhum dos alunos indicou só um motivo como peso na decisão que tomaram de aprender a língua, pelo que podemos considerar o bom grau de motivação por parte do grupo.

Quanto às razões que os levaram a escolher Portugal como destino para a realização de estudos, treze pessoas indicaram que lhes foi recomendado por amigos e colegas que haviam passado pela mesma experiência neste país, também ao abrigo do programa Erasmus. Neste grupo, dez pessoas revelaram que tinham interesse em descobrir e conhecer a cultura portuguesa, salientando que acreditavam que a língua lhes possibilitaria um melhor contacto com esta. Também se registaram seis afirmações em como estavam interessados em passar por uma experiência de ensino num outro país, a fim de conhecer outros métodos de trabalho e outras referências académicas.

Tal como previsto, onze pessoas indicaram o *clima* como fator para a escolha do país. Contudo, foi muito interessante observar a reação do grupo no momento em que este fator foi referido pela primeira vez por um deles. Inicialmente, o grupo riu-se do que parecia ser uma razão improvável, mas, de seguida, outros admitiram que esta era também um motivo para a sua escolha e uma boa razão para fugir do rigoroso inverno polaco. Acreditamos que neste momento houve uma leve aproximação entre os elementos, que num apontamento de humor reconheceram nos outros os seus próprios motivos, estabelecendo-se a base para um ambiente mais descontraído.

Na tabela seguinte, podemos observar a relação de respostas dadas quanto às razões para escolher Portugal como destino e podemos ver que às respostas previstas pela professora foi acrescentado o fator *distância*, destacado a azul:

Tabela 11 - Caracterização do grupo PLE - 60 horas por razões para escolher Portugal (n=14)

Código	Recomendação	Cultura	Universidade	Clima	Distância
1	X	X		X	X
2	X			X	X
3	X	X	X		
4	X	X		X	X
5	X	X	X	X	
6	X			X	X
7	X	X	X	X	X
8	X				X
9	X	X		X	X
10	X		X	X	X
11	X	X	X	X	
12	X	X		X	
13	X	X			
14		X	X	X	
Total	13	10	6	11	8

Foi interessante constatar que neste grupo de alunos, oito pessoas apontaram o fator *distância* como razão para a escolha do destino, o que também provocou mais alguns risos e contribuiu para o aumento do nível de descontração entre os elementos do grupo, mas que interpretamos ser expressão da vontade de viver um desafio.

A maior parte dos elementos deste grupo não demonstrou ter tido contacto prévio com a língua. Uma pessoa revelou ter tido contacto em situação de férias e quatro indicaram que o seu contacto se deu através de amigos portugueses que haviam estado na sua universidade como estudantes Erasmus.

Durante a conversa de onde resultaram os presentes dados, a professora constatou que, no geral, se tratava de um grupo bastante motivado e que dois dos alunos se mostraram muito conscientes do trabalho que iriam realizar, mantendo as suas expectativas a um nível muito realista. Estes alunos, referindo-se ao tempo de aprendizagem formal (60 horas), revelaram estar cientes que seria uma boa introdução à língua, mas que a sua aprendizagem dependia do contacto que desenvolveriam mais tarde, em situações reais de uso comunicativo, em território português.

Remetemos, agora, para o questionário sociolinguístico que serve de base ao presente trabalho de investigação, no qual, e no final das sessenta horas de aprendizagem da língua, se solicitou aos alunos que caracterizassem a língua portuguesa, dados que passamos a expor:

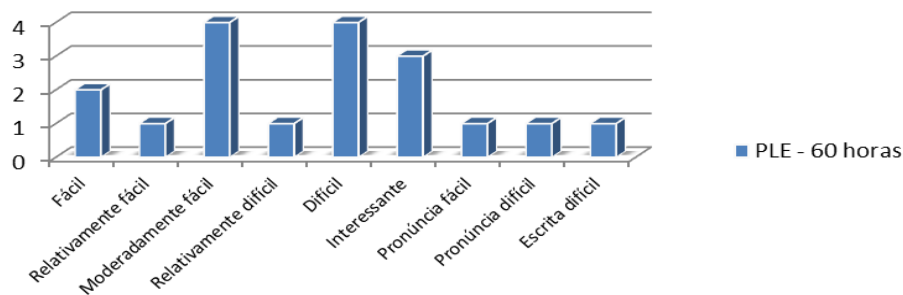


Gráfico 2 - Grupo PLE - 60 horas - Caracterização da língua portuguesa (n = 14)

Como podemos ver no gráfico apresentado, cinco alunos caracterizam a língua entre fácil e relativamente fácil e outros cinco descrevem-na como sendo relativamente difícil e difícil. São ainda tecidos alguns comentários ao facto de se tratar de uma língua interessante (três participantes) e quanto à dificuldade, ou não, que a pronúncia e a escrita suscitam.

4.6.2 Descrição e caracterização motivacional do grupo PL2 - 100h: Curso intensivo na Universidade da Beira Interior

Para maior fluidez no discurso aquando da apresentação e discussão de resultados, referir-nos-emos a este grupo como PL2 - 100h, distinguindo-se do anterior pelo contexto de aprendizagem em que ocorreu e o número de horas de aprendizagem formal da língua.

De acordo com os dados apresentados de secção 4.5, a turma era constituída por dezasseis alunos (n = 16), sendo dez do género feminino (62.5%) e seis do género masculino (37.5%), entre os 19 e os 30 anos. A margem da faixa etária deste grupo era mais alargada do que a do anterior. Contudo, só uma pessoa tinha 19 anos e uma outra tinha 30 anos. A maioria dos alunos tinha entre os 20 e os 21 anos.

Este não se tratava de um grupo homogéneo, caracterização suportada por vários aspetos. O primeiro aspeto incide sobre as oito nacionalidades que aqui conviviam, distribuídas de acordo com o apresentado na tabela que se segue:

Tabela 12 - Caracterização de PL2 - 100h por nacionalidades (n = 16)

Nacionalidade	Quantidade
Checa	1
Eslovaca	2
Espanhola	1
Estoniana	1
Italiana	2
Lituana	1
Polaca	6
Turca	2
TOTAL	16

Perante esta realidade, constatou-se igualmente uma grande diversidade linguística dentro deste grupo no que diz respeito à natureza das línguas maternas: duas línguas românicas (espanhol e italiano), três línguas eslavas (checo, eslovaco, polaco), uma língua fino-urálica (estoniano), uma língua báltica (lituano) e uma língua turcomana (turco).

No que se refere ao conhecimento de outras línguas, o grupo revelou grande diversidade de domínio de outras línguas. Foram indicados diferentes níveis de conhecimento de uma mesma língua. Dada a variedade de registos verificados neste grupo, optamos por apresentá-los no gráfico que se segue:

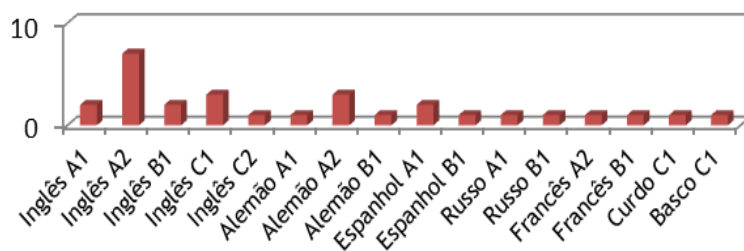


Gráfico 3 - Caracterização de grupo PL2 -100h por conhecimento de outras línguas (n = 16)

Como podemos verificar pelos dados constantes no gráfico aqui apresentado, este grupo mostra uma grande amplitude no que concerne ao conhecimento de outras línguas para além da sua língua materna. Todavia, entre os dezasseis alunos, sete indicaram saber unicamente inglês, quatro indicaram inglês e mais uma outra língua e cinco pessoas referiram saber três línguas.

Mais uma vez, promoveu-se uma conversa informal na primeira aula de forma a contribuir para que os vários alunos se conhecessem e permitir à professora recolher informação que lhe permitisse traçar o perfil de cada um dos alunos.

Quanto aos motivos para aprender português, todos os salientaram a *necessidade* de saber a língua, uma vez que realizariam os seus estudos em instituições de ensino portuguesas e, também, pelo facto de irem viver durante um semestre ou um ano letivo neste país. Neste grupo, doze alunos manifestaram vontade de conhecer pessoas e fazer amigos entre os futuros colegas portugueses, tendo estas respostas sido agrupadas na categoria de *integração*. Nesta categoria incluiu-se mais um aluno que frisou o quanto era importante para ele conseguir comunicar com os professores. Quanto à *importância de saber línguas*, seis pessoas apontaram-na como razão para aprender português e sublinharam, sem exceção, considerar que este é um requisito essencial para o mercado laboral. Destas seis pessoas, duas manifestaram interesse em procurar oportunidades de trabalho no Brasil num futuro próximo.

Durante a conversa, foi curioso constatar que a aluna de nacionalidade espanhola, apontou como razão para aprender portuguesa o facto de esta ser muito próxima da sua língua materna. Como podemos ver na tabela que se segue, onde se apresentam as respostas dos alunos, este dado foi adicionado e encontra-se aqui destacado a azul:

Tabela 13 - Caracterização motivacional do grupo PL2 - 100h (n=16)

Código	Necessidade	Integração	Importância de saber línguas	Curiosidade	Semelhança com a língua materna
15	X	X	X		
16	X	X			
17	X	X	X		
18	X	X	X		
19	X		X		
20	X				
21	X	X			
22	X	X			
23	X				
24	X				
25	X	X	X		
26	X	X			
27	X	X	X		X
28	X	X			
29	X	X			
30	X	X			
Total	16	12	6	0	1

A aluna em questão não considerou que esta fosse uma característica que viesse facilitar a aprendizagem, pelo contrário, considerou-a como sendo uma dificuldade acrescida, concentrando as suas razões na dificuldade da pronúncia e na possibilidade de cometer erros com facilidade, influenciada pela sua língua materna.

No que diz respeito às razões que os levaram a escolher Portugal como destino, catorze alunos indicaram que lhes foi aconselhado por colegas e dois destes alunos acrescentaram ter sido também por recomendação de professores, respostas englobadas na categoria de *recomendação*. O aspeto cultural também foi indicado por alunos deste grupo como fator de escolha deste país como destino. Salientando a sua doçaria, a música portuguesa e a simpatia dos portugueses, doze alunos apontaram a *cultura* portuguesa. Na grande maioria das situações, não se tratava de conhecimento de causa, mas sim uma consequência das recomendações. Relativamente às *universidades* e ao ensino como motivos para a escolha do destino, oito alunos expressaram a vontade de ter uma experiência de ensino diferente. O *clima*, e sobretudo o período do estio, também foi apontado por sete alunos provenientes dos países mais a norte e leste da Europa.

Como podemos verificar na tabela seguinte, foram adicionados mais dois campos de resposta, destacados a azul:

Tabela 14 - Caracterização motivacional do grupo PL2 - 100h (n=16)

Código	Recomendação	Cultura	Universidade	Clima	Distância	Outras
15	X	X		X	X	
16		X	X	X		
17	X	X	X			X
18	X	X	X			
19	X	X		X		X
20	X			X	X	
21		X	X			
22	X	X	X			
23	X	X		X		
24	X	X	X			
25	X	X	X			X
26	X	X				
27	X	X	X			
28	X				X	
29	X			X		X
30	X			X		X
Total	14	12	8	7	3	5

Neste grupo, o fator *distância* de Portugal em relação aos seus países também foi registado, à semelhança do grupo anterior. Este facto foi apontado por três alunos como condição para escolherem este país como destino. Foram também registadas cinco respostas que, pela dificuldade em as categorizar, são aqui agrupadas sobre a forma de *outras*. Duas pessoas referiram que a escolha também foi motivada pelo seu gosto por desporto, mais concretamente futebol, e outras três pela sua vontade em visitar, morar e trabalhar no Brasil.

No que toca ao contacto prévio com a língua portuguesa, quatro alunos responderam positivamente a esta questão, sendo que todos afirmaram ter aprendido algumas fórmulas de agradecimento e saudação (por exemplo, “Bom dia!”, “Obrigado”, “De nada.”) com amigos portugueses. Uma pessoa afirmou ter passado férias no Brasil e uma outra pessoa afirmou ter frequentado um curso de iniciação de trinta horas, no seu país. A professora questionou-a quanto aos motivos para se candidatar ao curso intensivo a decorrer na Universidade da Beira Interior, pois este também se tratava de um curso ao nível da iniciação. A pessoa em questão explicou que considerava ter pouco domínio sobre o funcionamento da língua portuguesa e que aquela era uma oportunidade para rever conteúdos gramaticais e de funcionamento da língua e aplicá-los diariamente em situações comunicativas reais. Acrescentamos que esta pessoa era de nacionalidade italiana e que não demonstrava preocupação no desenvolvimento vocabular, mas procurava concentrar-se na forma. Na perspetiva da professora, os alunos italianos e espanhóis, no total três alunos, constituíam um pequeno grupo com condições de progressão muito distintas dos restantes elementos da turma. A professora ficou, desde logo, esclarecida quanto às diferentes expectativas e ritmos de aprendizagem que encontraria dentro daquela sala de aula.

Na sua generalidade, o grupo mostrou-se aberto à experiência de estudar e morar em Portugal e os vários alunos revelaram que acreditavam que a realização de um curso intensivo de língua portuguesa no país onde esta é língua de comunicação contribuiria para uma melhor adaptação à cultura e hábitos, demonstrando estarem conscientes do envolvimento cultural

que a aprendizagem da língua comporta. Durante a conversa onde estes dados foram recolhidos, a professora observou que dois dos alunos se mostraram muito cétricos em relação à aprendizagem da língua por não acreditarem, à partida, que seriam capazes de aprender o suficiente no período de um mês, de forma a dar resposta às suas necessidades comunicativas. No entanto, também não foram muito específicos no que consideravam ser as suas necessidades.

Para finalizar a descrição deste grupo, remetemos uma vez mais para o questionário sociolinguístico aplicado no final do curso e no qual foi solicitado aos participantes que caracterizassem a língua, terminadas as 100 horas de aprendizagem formal da língua, dados que passamos a expor sob a forma de gráfico:

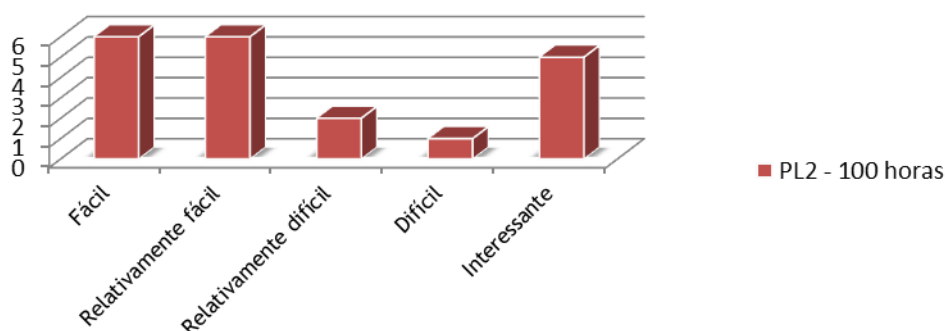


Gráfico 4 - Grupo PL2 - 100 horas - Caracterização da língua portuguesa (n = 16)

Como podemos verificar, a grande maioria dos alunos integrados no grupo PL2 - 100 horas caracterizaram a língua portuguesa como sendo fácil ou relativamente fácil (doze participantes), registando-se que três participantes consideraram um grau de relativa dificuldade. Neste grupo também se apontou o facto de esta língua ser interessante (cinco participantes). Estes valores levam-nos a acreditar que, no geral, o grupo se encontrava satisfeito com os resultados obtidos no final do período de aprendizagem formal da língua e que viu cumpridas as suas expectativas.

4.7 Apresentação e análise de resultados da primeira parte do questionário (questões a - d)

No final dos já referidos cursos intensivos de língua portuguesa de nível A1, lecionados em Białystok (Polónia) e na Covilhã (Portugal), foi aplicado um questionário sociolinguístico elaborado no âmbito do presente trabalho de investigação e anexado ao mesmo (*vide* anexo 3), cujos resultados quantitativos tratados em SPSS (tal como já foi referido) se passam a expor e a analisar. No Capítulo 3, foi referido que a análise proposta na presente investigação tem por base o inventário de estratégias proposto por Oxford (1990), o que influenciou as várias decisões tomadas antes e durante a realização do estudo no que diz respeito ao planeamento e intervenção estratégica. É importante aqui destacar que a opção por um determinado inventário tem como objetivo reforçar teoricamente a proposta de análise aqui

exposta e torná-la clara e compreensiva ao leitor, concordando com Macaro (2007:242) que afirma que qualquer intervenção na investigação

“needs clear links between the theory of the skill one is trying to improve, the theory of strategic behaviour that one is adopting, and the model of strategy instruction that one then delivers to the students (and reports on to the reader)” (Macaro, 2007:242).

Acrescenta-se que tanto a análise como a interpretação poderão ser influenciadas pela perspetiva e experiência da docente, aqui também investigadora. Esta característica da interpretação dos dados está patente em muita da investigação realizada na linguística aplicada, em que um mesmo dado pode apresentar leituras muito diferentes, dependendo do investigador que se propõe analisá-lo. Como refere Lalleman (1996:12), “it depends on the theoretical background of the researcher in which direction he thinks the best explanation is to be found”.

Relembramos que o questionário se cinge à área vocabular do comércio e serviços pelas razões expostas no ponto 3 do presente capítulo, acreditando-se que seria um contexto vocabular onde a maioria dos participantes nos cursos intensivos se sentiria confortável, reduzindo o nível de ansiedade no momento do preenchimento do questionário.

Na tentativa de verificar o peso das estratégias desenvolvidas ao longo dos cursos e o nível de consciência dos aprendentes enquanto utilizadores de estratégias de aprendizagem, estratégias estas que visam potenciar e otimizar a aprendizagem e aquisição de vocabulário, na primeira questão optou-se por solicitar aos participantes que listassem o maior número possível de palavras relacionadas com a imagem apresentada no questionário (*vide* anexo 3). A imagem remete para um centro comercial, imagem que faz parte de um conjunto de imagens apresentadas durante as aulas, no formato de diapositivos interativos (*powerpoint*). Este conjunto de imagens fez parte da metodologia de ensino, pelo que os dois grupos tiveram contacto prévio com a fotografia em questão. A particularidade de na formulação da questão se remeter para a imagem prende-se com o facto de não se pretender influenciar os participantes quanto à área vocabular, proporcionando que, no momento em que realizassem as suas listas, fizessem livre uso das estratégias ao seu alcance na recuperação do vocabulário relacionado com esta área temática. Apelou-se, então, à memória visual dos inquiridos, remetendo-os para esta imagem e, possivelmente, para os diapositivos apresentados na aula, não só delimitando a área vocabular (ainda que, na realidade, seja alargada), mas tratar-se-ia também de uma tarefa em que os alunos se sentiriam confiantes ao responder, diminuindo a resistência ao preenchimento do questionário.

É inegável que uma das maiores dificuldades do ensino formal das línguas, e aqui a língua portuguesa não é exceção, é transpor e reproduzir na sala de aula qualquer uma das situações reais de uso da língua, pois estas não só envolvem o domínio da língua por parte do aprendente, como também o contexto em que se dão, a reação dos vários interlocutores, entre muitos outros fatores. Por esta razão, a imagem presente no questionário deveria funcionar como um estímulo visual da memória, remetendo para as estratégias apresentadas e desenvolvidas pela professora na altura do contacto com esta área vocabular. Parte-se do

princípio que a memória é muito útil aos aprendentes, uma vez que através dela podem recuperar a informação desejada de uma forma imediata, para depois ser empregue na comunicação em qualquer uma das suas vertes - oral ou escrita (Oxford, 1990).

Em relação à primeira questão, explicamos ainda que a formulação de “o maior número possível” na questão tinha como objetivo que não se apresentassem dúvidas em relação à existência de um número mínimo ou de um número máximo de palavras a listar, deixando ao total critério dos inquiridos, não só o número de palavras, bem como o tipo de palavras, não havendo qualquer imposição ao nível morfológico.

Desta primeira questão, resultou um *corpus* vocabular e lexical que os aprendentes inquiridos consideraram ter aprendido ao longo dos cursos intensivos. O *corpus* obtido nos questionários aplicados aos dois grupos é composto por um total de 181 palavras, ordenadas alfabeticamente de *água* a *vinho*, considerando-se unicamente o singular, pelo que qualquer palavra apresentada no plural foi submetida na base de dados no singular, exceto as situações onde se considerou o seu uso no plural como forma mais frequente, como por exemplo *cereais*, *chinelas* ou *sapatos* (vide anexo 4). Verificando-se a repetição de algumas ocorrências entre grupos, recolheram-se 52 palavras junto do grupo PLE - 60h, enquanto que junto do grupo PL2 - 100h se recolheram 167 entradas. É indiscutível a diferença de valores registada entre os grupos e que apresentamos, de seguida, sob a forma de gráficos:

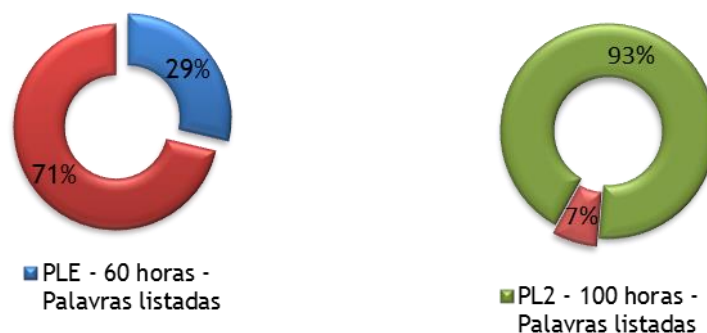


Gráfico 5 - Percentagem de palavras listadas por cada grupo

Como podemos verificar nos gráficos apresentados, o número de palavras obtido junto do grupo PLE - 60h corresponde a 29% do *corpus* total, contra 93%, recolhido junto do grupo PL2 - 100h. Na apreciação desta circunstância, não podemos ignorar o facto de o segundo grupo se encontrar numa situação de imersão linguística e é reconhecido que este fator contribui, em muito, para a mestria dos vários domínios de uma língua, sendo o vocabulário um deles. Um comentário possível ao resultado é que este seria já expectável. Contudo, o objetivo do presente trabalho é aferir que estratégias são mais desenvolvidas pelos aprendentes na aprendizagem e aquisição de vocabulário. Salvaguardamos, no entanto, o facto de nos dois grupos ter sido desenvolvido um trabalho semelhante e de terem sido aplicados os mesmos métodos e materiais.

De seguida passamos a descrever o *corpus* recolhido, para uma melhor perceção das ocorrências registadas (n = 181). Procedeu-se ao somatório dos dados recolhidos, que varia

numa escala entre 0 - 13 (tendo em conta o número de ocorrências registadas para cada uma das palavras). Obtém-se uma média de 2.0 (média de palavras registadas por cada participante), um desvio-padrão de 2.33, e um intervalo de confiança de 0.34, como ilustrado na tabela 15:

Tabela 15 - Estatística descritiva para a palavras listas pelos grupos (n = 181)

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	2.0	1.0	0	2.33	0	13	0.34

Na contagem simples de ocorrências, ou total de palavras listadas pelos alunos de cada grupo, registaram-se 151 ocorrências no grupo PLE - 60 horas e 427 ocorrências no grupo PL2 - 100h. Verifica-se uma diferença substancial no número de ocorrências entre os grupos que participaram neste estudo, sendo que o grupo PL2 - 100h regista mais do dobro de ocorrências, refletindo uma amplitude vocabular mais alargada por parte de cada um dos participantes, como se constata no gráfico 6, que se segue:

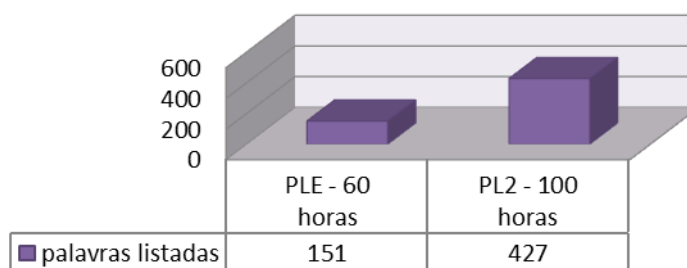


Gráfico 6 - Total de palavras listadas pelos participantes

De seguida, passamos a analisar a riqueza e variedade vocabulares registadas nos dois grupos de participantes. Por riqueza ou variedade vocabular entende-se a indicação de palavras de diferentes classes morfológicas, reforçando a amplitude vocabular dominada pelos aprendentes.

No *corpus* de 52 palavras obtido junto do grupo PLE - 60 horas registou-se um maior número de substantivos (38 ocorrências), seguindo-se valores comparativamente baixos de verbos (8 ocorrências) e adjetivos (6 ocorrências). Registou-se, ainda, uma única entrada de uma expressão formulaica - “Quanto é?”, sendo a única numa análise comparativa entre os grupos de aprendizagem. Estes dados podem ser verificados no gráfico 7, que passamos a apresentar:

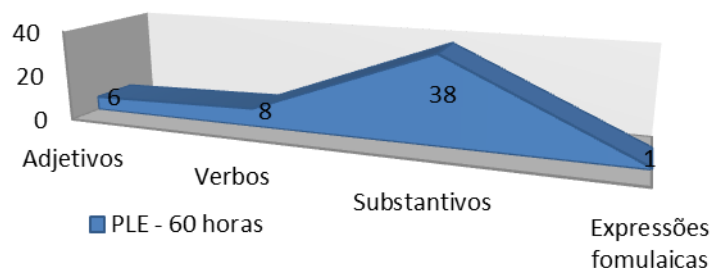


Gráfico 7 - Riqueza e variedade vocabulares - Grupo PLE - 60 horas

À semelhança do grupo anterior, no grupo PL2 - 100 horas registou-se também um número mais elevado de substantivos (140 ocorrências), sendo os valores de verbos (20 ocorrências) e adjetivos (7 ocorrências) bastante reduzidos, apurados num *corpus* de 167 palavras, todas listadas por este mesmo grupo:

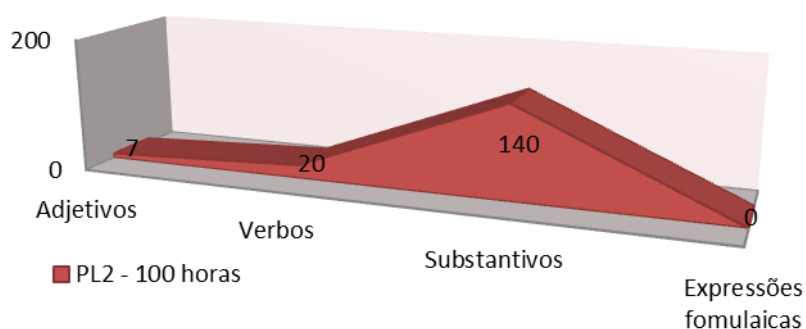


Gráfico 8 - Riqueza e variedade vocabulares - Grupo PL2 - 100 horas

Nos dois grupos registaram-se expressões sintáticas lexicalizadas, que tendo uma interpretação semântica composicional, foram agrupadas junto dos substantivos. São disto exemplos as expressões *néctar de fruta*, *loja de roupa* ou *gel duche*, não se verificando a indicação de *néctar*, *loja*, *gel* ou *duche* no seu uso individual. A opção de as agrupar como substantivos encontra justificação no facto de, durante a análise dos questionários, se considerar que os participantes tomaram o seu conhecimento vocabular como conhecimento do significado e não da unidade vocabular *per se*. Ressalve-se, uma vez mais, que este não anula os objetivos centrais do presente estudo, que é aferir que tipo de estratégias parecem favorecer a aprendizagem de vocabulário de PLE e PL2 e o contributo do ensino explícito de estratégias para esta mesma aprendizagem.

No cruzamento dos dados obtidos junto dos dois grupos, apurou-se que na categoria “substantivos” se registavam 151 ocorrências, na categoria “verbos” 22 ocorrências e na categoria “adjetivos” 8 ocorrências. Para uma melhor perceção das ocorrências de substantivos, procedeu-se à análise descritiva dos dados recolhidos (n = 151). Esta varia numa escala entre 0 -13, numa média de 2.0, um desvio-padrão de 2.4, e um intervalo de confiança de 0.4, como apresentado na tabela 16:

Tabela 16 - Estatística descritiva para substantivos listados (n = 151)

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Substantivos	2.0	1.0	0	2.4	0	13	0.4

Os dados recolhidos na classe morfológica de verbos (n = 22) variam na escala entre 0 - 7, verificando-se uma média de 1.0, um desvio-padrão de 1.6 e um intervalo de confiança de 0.6, como discriminado na tabela 17:

Tabela 17 - Estatística descritiva para verbos listados (n = 22)

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	1.0	1.0	0	1.6	0	7	0.6

As ocorrências registadas relativamente a adjetivos (n = 8) variam numa escala entre 0 - 7. Obtém-se uma média de 2.0 (média de palavras registadas por cada participante), um desvio-padrão de 2.1 e um intervalo de confiança de 1.4, como ilustrado na tabela 18:

Tabela 18 - Estatística descritiva para adjetivos listados (n = 8)

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	2.0	1.0	1	2.1	0	7	1.4

Outro dado interessante, resultante da análise dos questionários, é o de alguns participantes associarem aos substantivos um determinante artigo definido. Atribuimos esta ocorrência ao facto de durante a aprendizagem de vocabulário, por parte dos alunos, estes mostrarem muita dificuldade e conseqüente preocupação em saber qual o género da palavra, evitando cometer erros de concordância aquando do seu emprego. Não foram raras as vezes em que os participantes questionaram a professora quanto ao género das palavras, sendo que, nos materiais visuais (diapositivos *powerpoint*) as palavras alvo de aprendizagem são antecedidas do determinante artigo definido no sentido de esclarecer esta que é uma dúvida, e por vezes dificuldade, recorrente junto dos alunos. Poderá tratar-se da evidência de uma de duas situações possíveis: a presença do determinante artigo dá-se por semelhança aos diapositivos apresentados nas aulas, ou os participantes no questionário associam o determinante artigo à palavra que o precede de forma reflexa. Este poderá ser um ponto de análise num outro estudo.

Contribuindo ainda para a análise dedicada à variedade morfológica verificada entre as ocorrências registadas, às quais nos referimos anteriormente, destacamos aqui as que registaram mais de 40% das indicações dadas pelos participantes, sendo na sua maioria substantivos ou expressões sintáticas lexicalizadas:

Tabela 19 - Vocabulário com mais ocorrências

	Ocorrência	Porcentagem
1	Loja de roupa	70%
2	Café	60%
3	Roupa	50%
4	Cinema	46,7%
5	Dinheiro	40%
6	Empregado	40%
7	Pagar	40%
8	Supermercado	40%

No recurso à análise estatística, é geralmente considerado que ocorrências com menos de 50% de verificabilidade não sejam tidas como expressivas. Contudo, no presente trabalho, consideramos que ocorrências a partir dos 40% poderão ser tidas como representativas. Esta opção não coloca em causa a validade da investigação, pois foi realizada num contexto muito específico e composta por uma amostra muito reduzida de participantes (n = 30). Para além disso, e como já foi referido na primeira secção deste capítulo, estamos perante um estudo de caso que impõe uma generalização analítica que, por sua vez, não se encontra submetida a regras de amostragem estatística, pelo que reforçamos que estes dados não põem em causa a validade dos dados quantitativos.

A segunda questão colocada aos participantes (questão b) sustenta-se na premissa de que o vocabulário só se encontra realmente adquirido quando se comprova o seu uso efetivo. De acordo com esta linha de pensamento, e não havendo outra forma de comprovação deste mesmo princípio, solicitou-se aos alunos que listassem, a partir da lista que elaboraram na questão anterior (questão a), as palavras que consideravam usar mais frequentemente. No grupo com PLE - 60 horas foram indicadas 24 palavras de uso frequente e no grupo PL2 - 100 horas registaram-se 66 palavras, dados apresentados no gráfico seguinte:

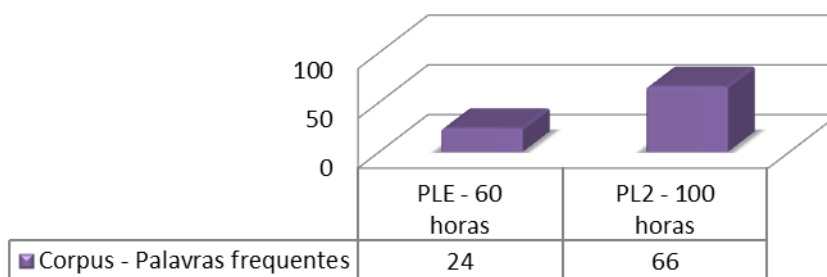


Gráfico 9 - Palavras de uso frequente registadas nos grupos em estudo

No cruzamento das ocorrências registadas nos dois grupos obteve-se um total de 74 entradas individuais de palavras. O somatório dos dados recolhidos (n = 74) varia numa escala entre 0 - 15 (tendo em conta o número de ocorrências registadas para cada uma das palavras). Obtém-se uma média de 1.0 (média de palavras registadas por cada participante), um desvio-padrão de 1.7 e um intervalo de confiança de 0.4, como registado na tabela 20:

Tabela 20 - Estatística descritiva para a palavras de uso frequente listadas pelos grupos (n=74)

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	1.0	1.0	0	1.7	0	15	0.4

Ao comparar o número de palavras listadas e o número de palavras que os participantes indicaram como sendo de uso frequente, verificou-se, uma vez mais, diferenças acentuadas entre os grupos. Recorde-se que na primeira questão foram contadas 52 ocorrências no grupo PLE - 60 horas e 167 ocorrências no grupo PL2 - 100h. Quando questionados sobre as palavras de uso frequente, registaram-se 24 ocorrências no grupo PLE - 60 horas e 66 no grupo PL2 - 100h. Isto representa que no grupo PLE - 60h foram indicadas 46% das palavras inicialmente listadas, enquanto no grupo PL2 - 100h foram apontadas 40% das palavras recolhidas na questão a. Tomamos estes dados como demonstração da consistência do conhecimento vocabular dos participantes, dados apresentados no gráfico seguinte:

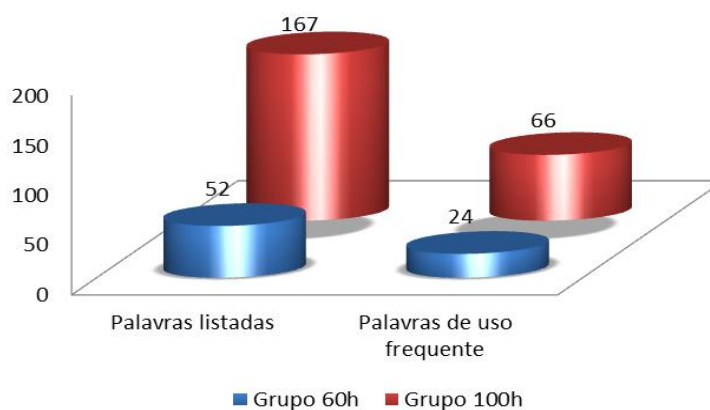


Gráfico 10 - Relação entre vocabulário listado e vocabulário de uso frequente

Na terceira questão colocada aos inquiridos foi-lhes solicitado que agrupassem as palavras listadas na primeira questão (questão a) de acordo com as categorias *sala de aula* e *contacto com a língua*. Desta forma, procurava-se colher dados em relação ao peso que o trabalho desenvolvido na sala de aula terá na promoção de uma aprendizagem estratégica de vocabulário.

Explicou-se aos participantes o que se compreendia pelas categorias *sala de aula* e como *contacto com a língua*. Foi dito que, no primeiro caso, deveriam registar as palavras que pensavam ter aprendido na sala de aula, enquanto no contacto com a língua se previam outras formas de aprendizagem do vocabulário, como por exemplo, leituras, realização de outros exercícios que não os da sala de aula e, ainda, a aprendizagem fruto do contacto com outras pessoas, seja em conversação ativa ou pelo simples facto de ouvirem com atenção o que é dito.

Formou-se uma nova variável para os contextos de aprendizagem designada por “Agrupe as palavras em categorias”, como os parâmetros “sala de aula” (valor 1), “contacto com a língua” (valor 2) e “ambas” (valor 3).

Na análise descritiva dos dados recolhidos (n = 141) no parâmetro “sala de aula” (valor 1), variando numa escala entre 0 - 10 (aferida mediante as ocorrências), obtém-se uma média de 1.0, um desvio-padrão de 1.8 e um intervalo de confiança de 0.3, como registado na tabela 21:

Tabela 21 - Estatística descritiva para palavras aprendidas na “sala de aula” (n = 141)

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	1.0	1.0	0	1.8	0	10	0.30

No parâmetro “contacto com a língua” (valor 2), os dados recolhidos (n = 80) variam numa escala entre 0 - 7, verifica-se uma média de 1.0, um desvio-padrão de 1.18 e um intervalo de confiança de 0.26, como registado na tabela 22:

Tabela 22 - Estatística descritiva para a palavras aprendidas em “contacto com a língua” (n=80)

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	1.0	1.0	0	1.18	0	7	0.26

Os dados recolhidos no parâmetro “ambas” (valor 3) (n = 39) variam na escala entre 0 - 4, verifica-se uma média de 1.0, um desvio-padrão de 1.0 e um intervalo de confiança de 0.3, como discriminado na tabela 23:

Tabela 23 - Estatística descritiva para a palavras aprendidas em “ambos” os contextos (n=30)

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	1.0	1.0	0	1.0	0	4	0.30

Na contagem simples de ocorrências registadas em cada grupo, aferiram-se no grupo PLE - 60h 144 ocorrências em “sala de aula” (valor 1), 7 em “contacto com a língua” (valor 3) e 1 ocorrência em “ambas” (valor 3), enquanto no grupo PL2 - 100h se apuraram 238 ocorrências em “sala de aula” (valor 1), 118 em “contacto com a língua” (valor 3) e 60 ocorrências em “ambas” (valor 3). Para uma melhor perceção dos valores aqui apresentados, procede-se à representação gráfica dos mesmos:

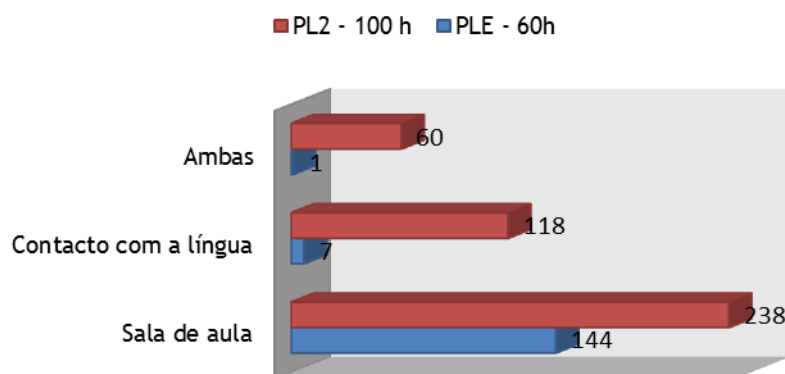


Gráfico 11- Palavras aprendidas em “sala de aula”, “contacto com a língua” e “ambos”

Numa nota de apreciação a estes dados, sustentamos que os valores não constituem surpresa se considerarmos que os aprendentes em situação de PLE não dispõem do mesmo número e tipo de situações que correspondem à categoria “contacto com a língua”, pelo que é exigido, ao professor, uma atitude mais interventiva e até mais criativa no que diz respeito ao recriar de situações reais que contribuam para o desenvolvimento de competências comunicativas.

Na quarta e última questão desta primeira parte do questionário, pretendia-se verificar que tipo de estratégias é desenvolvido pelos aprendentes na aprendizagem e aquisição de vocabulário, bem como na recuperação do mesmo.

Tendo em mente que muitos aprendentes não têm uma noção clara das estratégias que desenvolvem durante o processo de aprendizagem, nem do peso que estas têm, foi pedido aos inquiridos que agrupassem todas as palavras listadas de acordo com as categorias “memória”, “apontamentos”, “perguntar aos colegas”, “semelhanças com a língua materna” (a partir de agora LM), “semelhanças com outras línguas” indicando qual. Estas estratégias foram indicadas como pontos de partida, já que a estas categorias seguiam-se outros quatro espaços onde os participantes poderiam indicar outras estratégias que empregassem, sendo dada total liberdade à reflexão sobre as condições que contribuíram para a sua aprendizagem.

Seguindo o inventário de estratégias proposto por Oxford (1990), amplamente explicado no Capítulo 3, atribuíram-se às hipóteses apresentadas no questionário a seguinte distribuição:

estratégias de memória - *Memória*: não sendo uma estratégia por si só, o facto de se recorrer a uma fotografia na formulação da primeira questão constitui já uma estratégia de memória, estimulando-a visualmente. É realizada uma ligação mental ao contexto proposto no questionário, dando-se a recuperação da informação desejada;

estratégias cognitivas - *Apontamentos*: implicam uma revisão, sistematização e seleção da matéria dada que permite a recuperação da informação. *Semelhança com*

a LM: envolvem a reflexão e domínio de outros conhecimentos e a capacidade individual de estabelecer pontos de contacto ou de afastamento;

estratégias sociais - *Perguntar aos colegas*: envolve cooperação com os colegas e superação de dificuldades através da interação.

Na inserção de dados no programa SPSS, formou-se uma nova variável para as estratégias apontadas pelos participantes como tendo contribuído para a aprendizagem de uma palavra específica, designada por “agrupe as palavras em categorias 2”. Às categorias pré-apresentadas no questionário foram distribuídas da seguinte forma: “memória” (valor 1), “apontamentos” (valor 2), “perguntar” (valor 3), “semelhança com LM” (valor 4). Ao verificar-se que algumas estratégias foram indicadas em mais do que uma categoria, criaram-se mais valores a esta variável. Os participantes contemplaram a combinação de estratégias, e às quais foram atribuídos os seguintes valores: “memória + apontamentos” (valor 5), “memória + perguntar” (valor 6), “memória + semelhança” (valor 7), “memória + apontamentos + perguntar” (valor 8), “memória + apontamentos + semelhança” (valor 9), “memória + apontamentos + perguntar + semelhança” (valor 10), “apontamentos + perguntar” (valor 11), “apontamentos + semelhança” (valor 12), “apontamentos + perguntar + semelhança” (valor 13) e “perguntar + semelhança” (valor 14).

No parâmetro “memória” (valor 1) foram registadas 122 ocorrências. Na análise descritiva dos dados recolhidos (n = 122), variando numa escala entre 0 - 9 (aferida mediante as ocorrências), obtém-se uma média de 1.0, um desvio-padrão de 1.73 e um intervalo de confiança de 0.31, como registado na tabela 24:

Tabela 24 - Estatística descritiva para palavras aprendidas na categoria “memória”

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	1.0	1.0	0	1.73	0	9	0.31

Foram registadas 43 ocorrências no parâmetro “apontamentos” (valor 2). Na análise descritiva dos dados recolhidos (n = 43), variando numa escala entre 0 - 2, obtém-se uma média de 1.0, um desvio-padrão de 0.65 e um intervalo de confiança de 0.19, valores apresentados na tabela 25:

Tabela 25 - Estatística descritiva para palavras aprendidas em “apontamentos”

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	1.0	1.0	0	0.65	0	2	0.19

No parâmetro “perguntar” (valor 3) foram registadas 23 ocorrências. Na análise descritiva dos dados recolhidos (n = 23), variando numa escala entre 0 - 1, obtém-se uma

média de 1.0, um desvio-padrão de 0.78 e um intervalo de confiança de 0.32, valores apresentados na tabela 26:

Tabela 26 - Estatística descritiva para palavras atribuídas a “perguntar”

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	1.0	1.0	0	0.78	0	1	0.32

No parâmetro “semelhança com a LM” (valor 4) foram registadas 19 ocorrências. Na análise descritiva dos dados recolhidos (n = 19), variando numa escala entre 0 - 3, obtém-se uma média de 1.0, um desvio-padrão de 0.85 e um intervalo de confiança de 0.34, como se pode verificar na tabela 27:

Tabela 27 - Estatística descritiva para palavras aprendidas em “semelhança com LM”

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	1.0	1.0	0	0.85	0	3	0.34

Numa análise dos dados recolhidos junto do grupo PLE - 60h, verifica-se o predomínio de estratégias de “memória” na indicação de vocabulário por parte dos aprendentes, com o valor de 66,3%. Já a estratégia indicada como “perguntar aos colegas” regista um 15% de ocorrências, representando a presença de estratégias sociais. A esta estratégia segue-se aquela que foi indicada como “apontamentos”, a qual implica, como já foi referido, a revisão estruturada dos conteúdos e que surge aqui com 13% das ocorrências apuradas. Sem grande expressão, registou-se ainda “semelhança com a LM”, correspondendo a 6%. É de referir que junto deste grupo de participantes não foram apuradas mais estratégias ou combinações de estratégias, dados patentes no gráfico 12 que se apresenta de seguida:

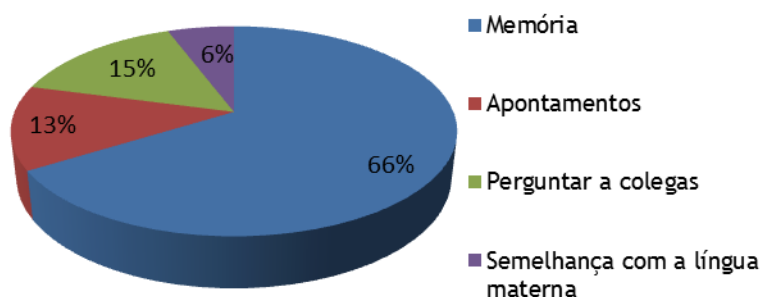


Gráfico 12 - Estratégias adotadas pelo grupo PLE -60 h

A apreciação dos dados recolhidos junto do grupo PL2 - 100h permite verificar, mais uma vez, o predomínio de estratégias de “memória”, registando-se 62% das ocorrências. A estratégia “perguntar aos colegas” regista 3% de ocorrências, não sendo representativo da presença de estratégias sociais. A estratégia “apontamentos” é indicada aqui em 9% das

ocorrências apuradas. A “semelhança com a LM” é apontada em 6%, tal como no grupo anterior.

Destacamos, ainda, o facto de alguns participantes terem apresentado combinações de estratégias para algumas das palavras por eles apontadas. A combinação “memória e semelhança com LM”, obteve 14% das ocorrências. Foram, também, apresentadas outras combinações, ainda que sem grande expressão, que passamos a discriminar: “memória e apontamentos” em 3% das ocorrências; “apontamentos e perguntar”, “apontamentos e semelhança LM” e “perguntar e semelhança” registaram 1% de ocorrências respetivamente. Para melhor compreensão destes dados, segue-se a sua representação gráfica:

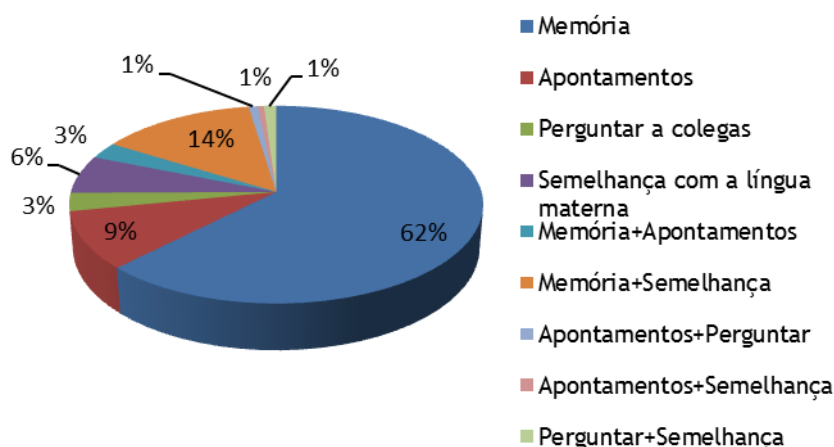


Gráfico 13 - Estratégias adotadas pelo grupo PL2 - 100h

Remetendo novamente para os dados obtidos e apresentados nos gráficos anteriores, referentes ao grupo PLE - 60h e ao grupo PL2 - 100h, a estratégia memória sobrepõe-se às restantes com um resultado superior a 60%. Este dado torna representativo a importância deste tipo de estratégia, tal como afirma Schmitt (2007:755): “[r]esearch shows that many learners do use strategies for learning vocabulary, and some of the most common strategies are simple memorization (...)”. Todavia, não podemos deixar de levantar a hipótese de que este número se registre por ser crença geral que o preferível numa situação de aprendizagem de vocabulário seja *sabe-se porque se sabe*, isto é, o mero contacto com o *input* compreensível deverá conduzir à aprendizagem deste de forma reflexa e automática. O facto destes valores percentuais se aproximarem, permite estabelecer um padrão na sua relevância para os aprendentes em ambos os contextos de aprendizagem. Por sua vez, o uso das estratégias de “semelhança com a LM” (cognitiva) e da estratégia social “perguntar aos colegas” não se verificam de forma tão expressiva.

Uma nota à existência de combinação de estratégias prende-se com o facto de este cruzamento de estratégias ser apontado unicamente pelos participantes que frequentaram o curso de 100 horas de PL2. Este dado poderá ser indicador de que estes se encontrariam mais conscientes do uso e desenvolvimento de estratégias na aprendizagem. A combinação “memória e apontamentos” surge como reforço do facto de, muitas vezes, ser difícil

desenhar uma linha limítrofe entre as diferentes estratégias, algo por nós referido no Capítulo 3 e que é amplamente discutido por toda a literatura. Como vimos anteriormente, uma das maiores dificuldades em estabelecer uma taxonomia consensual prende-se com a dificuldade em determinar em que medida estratégias cognitivas e estratégias de memória se relacionam.

Ainda numa análise comparativa dos dados recolhidos e patentes nos gráficos 12 e 13, anteriormente apresentados, podemos verificar que o grupo PL2 - 100h mostrou, de forma mais expressiva, o uso de estratégias durante o seu processo de aprendizagem de vocabulário, refletida na variedade de ocorrências.

Comprovando um dado já documentado na investigação, verificaram-se diferenças nos registos de uso de estratégias por parte dos aprendentes de acordo com o género. Como podemos constatar na tabela que se segue, aprendentes do género feminino tendem a desenvolver um maior número de estratégias e em número mais variado, dados que apresentamos na tabela 28:

Tabela 28 - Uso de estratégias distribuído por género

			Genero		Total
			Masculino	Feminino	
agrupe.as. palavras.acucar. jornal ^a	Memoria	Count	66	106	172
	Apontamentos	Count	9	19	28
	Perguntar a colegas	Count	8	7	15
	Semelhanca com a lingua materna	Count	6	13	19
	Memoria+Apontamentos	Count	0	3	3
	Memoria+Semelhanca	Count	14	13	27
	Apontamentos+Perguntar	Count	0	1	1
	Apontamentos+Semelhanca	Count	0	1	1
	Perguntar+Semelhanca	Count	0	3	3
Total	Count	12	17	29	

Percentages and totals are based on respondents.

a. Group

É ainda importante referir que nenhum dos participantes apontou qualquer outra estratégia para além das apresentadas como hipóteses no questionário.

Numa apreciação geral dos dados apurados, verificou-se que o grupo PLE - 100h listou não só um maior número de palavras, como também indicou um número superior de estratégias de aprendizagem que contribuíram para a aprendizagem destas, mostrando-se mais consciente do peso que estas terão na aprendizagem de vocabulário. De seguida, passamos a relatar os dados apurados na segunda parte do questionário, onde, e por meio de perguntas fechadas, se pretende aferir o grau de recetividade dos participantes à promoção de um comportamento estratégico na aprendizagem de vocabulário e quais as estratégias que, depois de exploradas na sala de aula, parecem ser mais desenvolvidas pelos alunos numa prática de aprendizagem autónoma de vocabulário.

4.8 Apresentação e análise de resultados da segunda parte do questionário (questões e - f)

Na segunda parte deste questionário, pretendia-se recolher dados que confirmassem, ou refutassem, os dados recolhidos na primeira parte e que dessem resposta às questões “Como é recebida, pelos alunos, uma metodologia de ensino da língua onde é explicitada e promovida uma ação estratégica ao longo da sua aprendizagem de vocabulário?” e “Haverá diferenças no desenvolvimento de um comportamento estratégico entre alunos em contexto de PLE e PL2?”, colocadas no início do presente capítulo.

A primeira questão colocada aos participantes nesta segunda parte dizia respeito ao contributo do ensino explícito de estratégias de aprendizagem de vocabulário. Foi solicitado aos participantes que classificassem o contributo do ensino de estratégias, numa das seguintes categorias: “contribuiu bastante” (valor 1), “contribuiu muito” (valor 2), “contribuiu pouco” (valor 3) ou “não contribuiu nada” (valor 4).

Numa análise de frequência das ocorrências, os resultados registados são muito encorajadores, uma vez que 53.3% dos participantes indicou que o ensino explícito de estratégias “contribuiu muito” para a aprendizagem de vocabulário e 43,3% indicou que esta prática contribuiu bastante para a sua aprendizagem, resultados que podemos constatar na tabela que se segue:

Tabela 29 - Contributo do ensino de estratégias (n=30)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bastante	13	43,3	43,3	43,3
Muito	16	53,3	53,3	96,7
Pouco	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Nas ocorrências (n = 30) estabeleceu-se uma escala entre 0 - 3, obteve-se uma média de 1.0, um desvio-padrão de 0.56 e um intervalo de confiança de 0.19, valores apresentados na tabela 30:

Tabela 30 - Estatística descritiva de contributo do ensino de estratégias (n = 30)

Variável	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Intervalo confiança 95%
Palavras listadas	1.0	1.0	0	0.56	0	3	0.19

Os resultados obtidos são ainda mais encorajadores quando se verifica que nenhum dos participantes indicou que o ensino de estratégias “não contribuiu nada” para a aprendizagem de vocabulário. Ainda no sentido de reforçar esta leitura, podemos remeter para a tabela 31, apresentada de seguida, onde se pode constatar que os resultados obtidos ultrapassam a contagem estatística esperada, um dado que reforça a aceitação do ensino de

estratégias de aprendizagem, tanto por parte do grupo PLE - 60h, como pelo grupo PL2 - 100h. Como podemos constatar na referida tabela, o número de participantes do grupo PLE - 60h que indicou que o ensino de estratégias “contribuiu muito” para a sua aprendizagem de vocabulário é de 11 elementos, sendo esperada uma contagem estatística de 7.5, numa diferença de 3.5. Por outro lado, junto do grupo PL2 - 100h, a maior diferença é registada na categoria “contribuiu bastante”, numa diferença de 3.1, tendo sido registadas 10 ocorrências perante uma contagem estatística esperada de 6.9:

Tabela 31 - Contagem estatística de contributo do ensino de estratégias (n = 30)

			Contributo do ensino de estratégias			Total
			Bastante	Muito	Pouco	
Horas de aprendizagem formal de LP	60 horas	Count	3	11	0	14
		Expected Count	6,1	7,5	,5	14,0
		% within Contributo do ensino de estratégias	23,1%	68,8%	0,0%	46,7%
	100 horas	Count	10	5	1	16
		Expected Count	6,9	8,5	,5	16,0
		% within Contributo do ensino de estratégias	76,9%	31,3%	100,0%	53,3%
Total	Count	13	16	1	30	
	Expected Count	13,0	16,0	1,0	30,0	
	% within Contributo do ensino de estratégias	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Foi efetuado um teste *t de amostras independentes* para comparar as médias entre os dois grupos e determinar uma eventual relação entre a situação de aprendizagem (PLE ou PL2) e o contributo do ensino explícito de estratégias, na tentativa de responder à segunda questão colocada. Na análise estatística descritiva, no grupo PLE - 60h (n = 14) obtém-se uma média de 1.8 e um desvio-padrão de 0.42. No grupo PL2 - 100h (n = 16) regista-se uma média de 1.43 e um desvio-padrão de 0.63, observou-se um valor de $t(28) = 1.7$ e $p = 0.91$. Neste teste podemos verificar que existe um valor estatístico significativo entre os grupos, tendo por base o valor $p < 0.05$, tal como é apresentado na tabela 32:

Tabela 32 - Resultados do teste *t de amostras independentes*, para a situação de aprendizagem e o contributo do ensino de estratégias

	Grupo	N	Média	Desvio-padrão	t	df	P
Contributo do ensino de estratégias	PLE - 60h	14	1.8	0.43	1.7	28	0.91
	PLE - 100h	16	1.4	0.63			

Como referimos, a maioria dos alunos do grupo PLE - 60h indica que o ensino de estratégias “contribuiu muito” para a sua aprendizagem de vocabulário, sendo que as 11 ocorrências registadas correspondem a 68.8% dos registos. Já no grupo, PL2 - 100h, há uma clara indicação de que o ensino explícito de estratégias “contribuiu bastante” para a aprendizagem, tendo-se registado 10 ocorrências que correspondem a 76.9% de registos nesta mesma categoria, valores que passamos a demonstrar no gráfico 14:

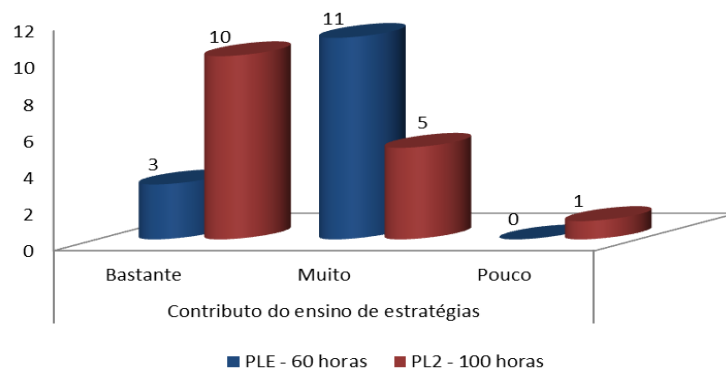


Gráfico 14 - Contributo das estratégias - Grupos PLE-60h (n = 14) e PL2-100h (n = 16)

Na segunda questão, patente nesta segunda parte do questionário, os participantes foram inquiridos quanto às estratégias que consideravam utilizar de forma autónoma durante a aprendizagem de vocabulário, tendo por base as estratégias ensinadas na sala da aula e mais exploradas pela professora. Foi solicitado aos alunos que as classificassem de acordo com as seguintes categorias de uso: “muito frequentemente”; “frequentemente”; “raramente” e “nunca”. Nesta escala considera-se que um uso “muito frequente” ou “frequente” reconhece igualmente a utilidade das estratégias desenvolvidas, enquanto que nas categorias de “raramente” e “nunca” estará implícito que os participantes não consideram as estratégias apresentadas como relevantes para a sua aprendizagem de vocabulário.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos, durante a análise estatística optou-se por dividir as estratégias apresentadas no questionário nos seguintes grupos: *estratégias de memória* (mapas conceptuais, revisão de material - caderno e glossário - e associar palavras); *estratégias cognitivas* (manter o caderno organizado, destacar informação, apontamentos em português, praticar sempre que possível e análise das palavras) e *estratégias de compensação* (compreender através do significado e explicar por outras palavras). Esta divisão tem por base as tabelas 1, 2 e 3, apresentadas na secção 2 do presente capítulo. Acrescenta-se que esta divisão tem por base a taxonomia apresentada por Oxford (1990), apontada no presente trabalho como ponto de sustentação teórica e que permite uma leitura apoiada dos resultados obtidos, mediante o contexto de realização do estudo que aqui expomos.

Procedeu-se a uma análise de frequência entre as ocorrências obtidas que nos permitirá verificar não só a frequência de uso, como também o grau de utilidade reconhecido pelos alunos envolvidos no estudo. Nesta análise, verifica-se que 41% das estratégias listadas na questão f são desenvolvidas com muita frequência e 35% são de uso frequente por parte dos participantes. É importante, para este estudo, constatar percentagens muito reduzidas para um uso raro das estratégias (17.7%) ou o não uso das mesmas (6.3%). Apresentamos, de seguida, a tabela 33 que sustenta esta mesma análise:

Tabela 33 - Frequência de uso de estratégias de aprendizagem (n=30)

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
FREQU. ESTRATÉGIAS ^a	MFreq	123	41,0%	410,0%
	Freq	105	35,0%	350,0%
	Raro	53	17,7%	176,7%
	Nunca	19	6,3%	63,3%
Total		300	100,0%	1000,0%

No que diz respeito a uma análise de frequência de estratégias de memória, onde foram agrupados mapas conceptuais, revisão de material (caderno e glossário) e associar palavras, verifica-se que o uso “muito frequente” se registou em 28.9% das ocorrências, o uso “frequente” foi apontado em 33.3%, o uso “raro” foi indicado em 27.8% e 10% corresponde ao “nunca” fazer uso destas, valores que apresentamos na tabela 34:

Tabela 34 - Frequência de uso de estratégias de memória

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
ESTRAT.MEMORIA ^a	MFreq	26	28,9%	86,7%
	Freq	30	33,3%	100,0%
	Raro	25	27,8%	83,3%
	Nunca	9	10,0%	30,0%
Total		90	100,0%	300,0%

Para determinar se o comportamento dos grupos, no desenvolvimento dos itens em análise (mapas conceptuais, revisão de material e associar palavras), era significativamente diferente, utilizou-se o teste *one-way ANOVA*. Observou-se que todos os itens registavam um valor *p* elevado, uma vez que $p < 0.05$. No item “mapas conceptuais” registou-se [$F_{1,28} = 0.13$, $p = 0.71$], no item “revisão de material” [$F_{1,28} = 0.38$, $p = 0.54$] e no item “associar palavras a mímica” [$F_{1,28} = 3.8$, $p = 0.06$], dados patentes na tabela 35, que se segue:

Tabela 35 - Teste *one-way ANOVA* para estratégias de memória.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Mapas conceptuais	Between Groups	,060	1	,060	,132	,719
	Within Groups	12,607	28	,450		
	Total	12,667	29			
Revisão de material	Between Groups	,072	1	,072	,381	,542
	Within Groups	5,295	28	,189		
	Total	5,367	29			
Associar palavra a mímica	Between Groups	2,917	1	2,917	3,755	,063
	Within Groups	21,750	28	,777		
	Total	24,667	29			

Para melhor apreciação dos dados recolhidos junto dos participantes em relação à frequência de uso de estratégias de memória na aprendizagem autónoma de vocabulário, representa-se sob a forma de gráfico as ocorrências apuradas (*vide* gráfico 15). Na análise deste mesmo gráfico podemos constatar que o item “revisão de material” registou ser aquele

que os participantes adotavam com mais frequência em ambas as situações de aprendizagem, observando-se ocorrências muito próximas nos restantes itens:

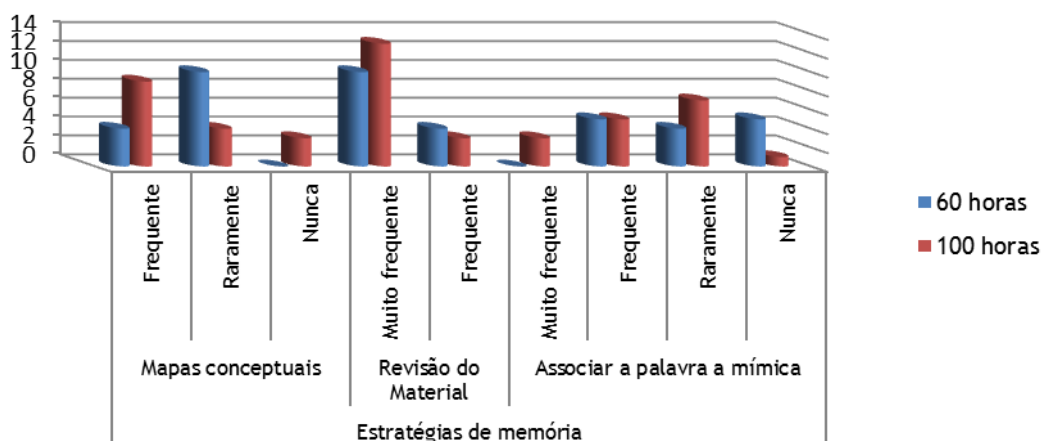


Gráfico 15 - Ocorrências de estratégias de memória por item

Quanto à análise de estratégias cognitivas (onde se compreendem o manter o caderno organizado, destacar informação, apontamentos em português, praticar sempre que possível e análise das palavras), nas frequências registadas constatou-se que 58% das ocorrências apontaram o seu uso como “muito frequente”, 31,7% indicaram que o seu uso era “frequente”, o uso “raro” registou-se em 27,8% das ocorrências e 10% correspondia ao “nunca” fazer uso da estratégia indicada. Este valores podem ser apreciados na tabela 36:

Tabela 36 - Frequência de uso de estratégias cognitivas

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
ESTRAT.COGNITIVAS ^a	MFrq	70	58,3%	233,3%
	Freq	38	31,7%	126,7%
	Raro	10	8,3%	33,3%
	Nunca	2	1,7%	6,7%
Total		120	100,0%	400,0%

Com o objetivo de determinar se os itens em análise (manter o caderno organizado, destacar informação, apontamentos em português, praticar sempre que possível e análise das palavras) apresentavam diferenças de comportamento entre grupos significativas, levou-se a cabo o teste *one-way ANOVA*. Verificou-se que os itens “caderno organizado”, “destacar informação” e “análise de palavras” registavam uma diferença de significância elevada. Os itens “apontamentos em português” e “praticar sempre que possível” registaram um *valor p* =.000 (o que significa que $p < 0.0005$ e não um *valor p* zero).

No item “caderno organizado” regista-se [$F_{1,28} = 0.83, p = 0.37$], no item “destacar informação” [$F_{1,28} = 0.019, p = 0.89$], no item “apontamentos em português” [$F_{1,28} = 17.6, p = 0.000$], no item “praticar sempre que possível” [$F_{1,28} = 16.35, p = 0.000$], no item “análise de palavras” [$F_{1,28} = 5.22, p = 0.03$], dados que podemos constatar na tabela 37:

Tabela 37 - Teste *one-way ANOVA* para estratégias cognitivas

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Caderno organizado	Between Groups	,101	1	,101	,837	,368
	Within Groups	3,366	28	,120		
	Total	3,467	29			
Destacar informação	Between Groups	,002	1	,002	,019	,891
	Within Groups	3,464	28	,124		
	Total	3,467	29			
Apontamentos em português	Between Groups	7,202	1	7,202	17,591	,000
	Within Groups	11,464	28	,409		
	Total	18,667	29			
Praticar sempre que possível	Between Groups	2,752	1	2,752	16,347	,000
	Within Groups	4,714	28	,168		
	Total	7,467	29			
Análise de palavras	Between Groups	1,934	1	1,934	5,224	,030
	Within Groups	10,366	28	,370		
	Total	12,300	29			

Numa análise atenta dos dados recolhidos, observa-se que os itens “caderno organizado” e “destacar informação” registaram mais ocorrências, sendo apontado o uso “muito frequente” por parte da maioria dos participantes de ambos os grupos. O item “apontamentos em português” registou mais ocorrências nas categorias de “muito frequente e frequente” no grupo PL2 - 100h, sendo apontado o seu uso “raramente” por grande parte dos participantes do grupo PLE - 60h. Já o item “praticar sempre que possível”, só se inscreveu nas categorias “muito frequente” e “frequente”, sendo a primeira apontada pela maioria dos participantes pertencentes ao grupo PL2 - 100h e a segunda pelos alunos do grupo PLE - 60h. A última estratégia cognitiva presente neste grupo, o item “análise de palavras”, registou ocorrências repartidas pelas categoriais de uso “muito frequente”, “frequente” e “raramente”. Esta última foi apontada pela maioria dos participantes do grupo PLE - 60h, enquanto o desenvolvimento “frequente” deste tipo de estratégia foi apontado pela maior parte dos elementos que constituíam o grupo PL2 - 100h.

Segue-se a apresentação gráfica destes mesmos dados, para melhor apreciação dos mesmos:

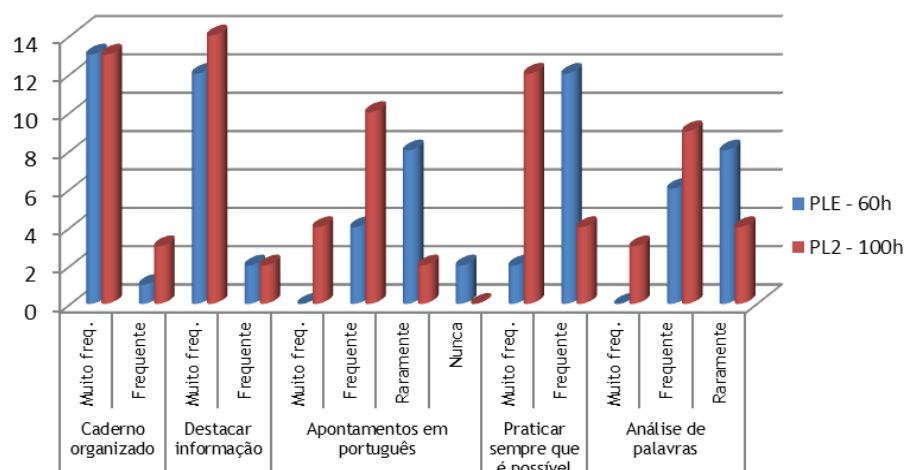


Gráfico 16 - Ocorrências de estratégias cognitivas por item

Por último, a frequência registada para as diferentes estratégias de compensação (compreender através do contexto e explicar por outras palavras) foi de 40% para as que eram usadas com muita frequência, de 36.7% para as de uso “frequente”, 10% registaram um uso raro e 13.3% foram apontadas como “nunca” sendo usadas durante a aprendizagem autónoma de vocabulário. Podemos verificar estes valores na tabela 38, que passamos a apresentar:

Tabela 38 - Frequência de uso de estratégias de compensação

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
ESTRAT.COMPENSACAO ^a	Mfreq	24	40,0%	80,0%
	Freq	22	36,7%	73,3%
	Raro	6	10,0%	20,0%
	Nunca	8	13,3%	26,7%
Total		60	100,0%	200,0%

Mais uma vez, utilizou-se o teste *one-way ANOVA* para determinar se os itens em análise (compreender pelo contexto e explicar por outras palavras) representavam diferenças de comportamento significativas. No item “compreender pelo contexto” registam-se [F1,28 = 2.27; $p = 0.14$]. O item “explicar por outras palavras” [F1,28 = 17.591; $p = 0.000$] (este último significa que $p < 0.0005$ e não um *valor p* de zero), dados apresentados na tabela 39:

Tabela 39 - Teste *one-way ANOVA* para estratégias de compensação

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Compreender pelo contexto	Between Groups	,402	1	,402	2,270	,143
	Within Groups	4,964	28	,177		
	Total	5,367	29			
Explicar por outras palavras	Between Groups	13,934	1	13,934	37,637	,000
	Within Groups	10,366	28	,370		
	Total	24,300	29			

A maioria dos participantes de ambos os grupos indicou fazer um uso “muito frequente” da estratégia de “compreender pelo contexto”, não se tendo apurado nenhuma ocorrência de registo em “raramente” e “nunca”. A estratégia de “explicar por outras palavras” revelou uma maior dispersão de resultados no grupo PLE - 60h, no qual foi indicado por um maior número de inquiridos o facto de “nunca” a adotarem como estratégia. Já no grupo PL2-100h, destaca-se o uso “frequente” por parte da maioria dos inquiridos. Estes dados podem ser comprovados no gráfico 17, o qual apresentamos de seguida:

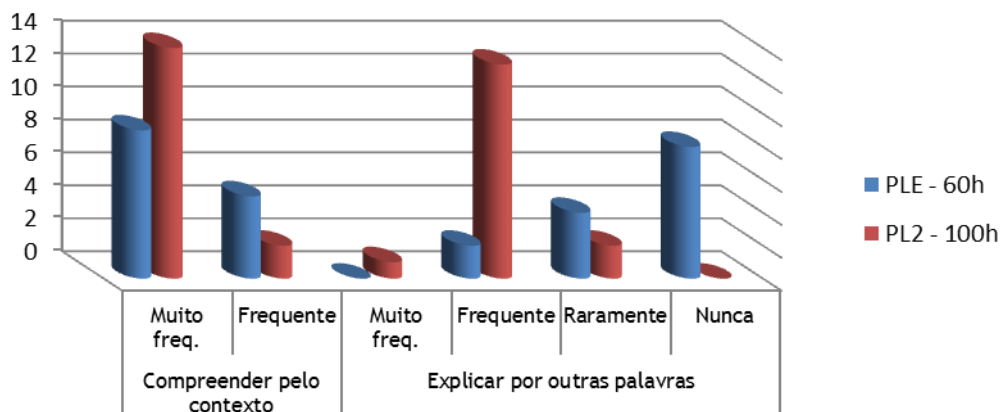


Gráfico 17 - Ocorrências de estratégias de compensação por item

Na última questão colocada aos participantes (questão g), era-lhes solicitado que indicassem outras estratégias que desenvolvessem, por eles mesmos, com o objetivo de aprenderem vocabulário. Esta recolha tinha como propósito colectar informações sobre estratégias que possam vir a ser adaptadas e utilizadas na sala de aula de língua portuguesa como LE ou L2.

Para análise das estratégias apontadas pelos participantes, constituíram-se 6 novas variáveis: “ouvir música”; “ler” onde foram agrupadas as ocorrências de ler livros, textos, jornais, informações na rua; “ver filmes e séries” onde também se considerou a indicação ver televisão; “falar com portugueses”, “cartões com palavras” indicado como um jogo de memória onde a palavra é escrita em português num dos lados do cartão e, no verso, escrita na sua LM, e por último “escrever” onde foram incluídas as respostas de escrever textos e/ou palavras no caderno e glossário.

Foram apuradas 21 ocorrências, sendo que a grande maioria, correspondente a 62%, foi recolhida junto do grupo PL2 - 100h, como figura no gráfico que se segue:

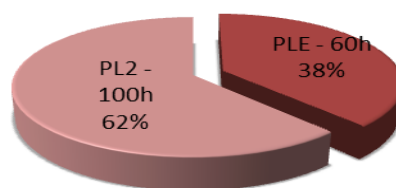


Gráfico 18 - Percentagem de outras estratégias apresentadas pelos grupos

Numa análise de frequência das estratégias apontadas pelos participantes, foram apuradas 11 ocorrências para “ouvir música”, 9 ocorrências para “ler”, 3 ocorrências para “ver filmes e séries”, 7 ocorrências em “falar com portugueses” e “escrever textos e palavras”, respectivamente, e 1 ocorrência para “cartões com palavras”, dados apresentados na tabela 40, que se segue:

Tabela 40 - Estatística de outras estratégias apresentadas pelos grupos

	Ouvir música	Ler	Ver filmes e séries	Falar com portugueses	Cartões com palavras	Escrever
N Valid	11	9	3	7	1	7
Missing	19	21	27	23	29	23
Mean	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Median	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Mode	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Std. Deviation	,00000	,00000	,00000	,00000	,00000	,00000
Variance	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Sum	11,00	9,00	3,00	7,00	1,00	7,00

Verificou-se que a estratégia de “ouvir música” foi a mais indicada pelos participantes, correspondendo a 29% das ocorrências. A esta segue-se a estratégia de “ler”, em 24% das ocorrências. As estratégias de “escrever textos ou palavras” e “falar com portugueses” seguem-se com 18% de ocorrências, cada uma. A estratégia “ver filmes e séries” surge em 8% das ocorrências e, por fim, em 3% das ocorrências surge a estratégias de “cartões com palavras”, valores apresentados no gráfico seguinte:

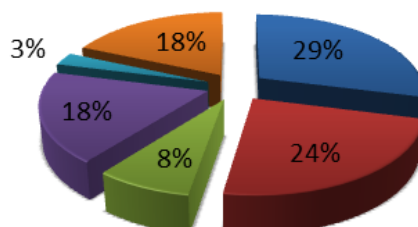
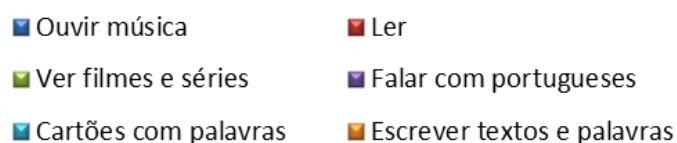


Gráfico 19 - Percentagem de estratégias apontadas pelos participantes

Procedeu-se, de seguida, à categorização das estratégias apontadas pelos participantes dentro do inventário que serve de base ao presente estudo, apresentado no Capítulo 3. É importante referir que esta não foi uma tarefa fácil, tendo-nos deparado com a já mencionada dificuldade em balizar e delimitar, de forma indiscutível, a que categoria cada uma das estratégias de aprendizagem corresponde. Das linhas da teoria para a realidade prática, verificou-se a dificuldade com que o investigador se defronta quando pretende categorizar uma dada estratégia, reforçando a já exposta complexidade em reconhecer uma taxonomia como absoluta e indiscutível.

Tendo por base a taxonomia de Oxford (1990) e após uma análise das circunstâncias em que os cursos intensivos decorreram, decidiu-se categorizar as estratégias aqui recolhidas

em *estratégias diretas cognitivas* e *estratégias indiretas metacognitivas*, categorização que passamos a explicar.

Nos critérios de formação de um grupo de *estratégias diretas cognitivas* atendeu-se a que a estratégia de *praticar* implica a repetição de palavras aprendidas (tanto na sua forma escrita como oral) e que na estratégia de *estruturar o input e o output* se enquadra a ação de escrever apontamentos ou textos. Por estes motivos, agruparam-se aqui a estratégia identificada como “cartões com palavras”, cujo desenvolvimento requer um uso repetitivo dos mesmos, e a estratégia de “escrever textos ou palavras”. As restantes estratégias de “ouvir música”, “ver filmes ou séries”, “falar com portugueses” e “ler” foram categorizadas como *estratégias indiretas metacognitivas*, pois estas implicam *encontrar o centro da aprendizagem*. Como foi referido anteriormente, esta estratégia deverá seguir os passos básicos de 1) aprender enquanto se realiza uma atividade, 2) construir e reunir o vocabulário necessário e 3) fazer associações. No desenvolvimento deste tipo de estratégias está também incluído organizar e planear a aprendizagem, que implica criar e procurar oportunidades para praticar a língua como ver um filme ou programas televisivos, ler periódicos, participar em atividades culturais ou lúdicas e interagir com nativos. Na figura que se segue, apresenta-se a distribuição das estratégias apontadas pelos participantes pelas categorias de *estratégias diretas cognitivas* (representadas a violeta) e *estratégias indiretas metacognitivas* (representadas a azul):

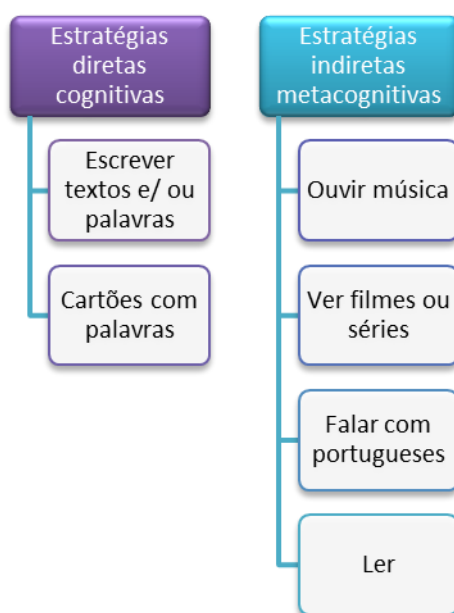


Figura 14 - Categorização das estratégias apontadas pelos participantes

Após esta distribuição das estratégias apontadas pelos participantes, procedeu-se à análise do número de ocorrências que estas apresentavam em cada um dos grupos. No gráfico que se segue, podemos verificar que no grupo PL2 - 100h não só foram apuradas mais estratégias, como também se constatou um maior número de participantes a adotá-las durante a sua aprendizagem. Destacamos, na análise, o uso exclusivo por parte do grupo PL2 -

100h da estratégia de “falar com portugueses”, reforçando a importância do contexto ou situação de aprendizagem que se mostra mais propícia ao desenvolvimento desta estratégia.

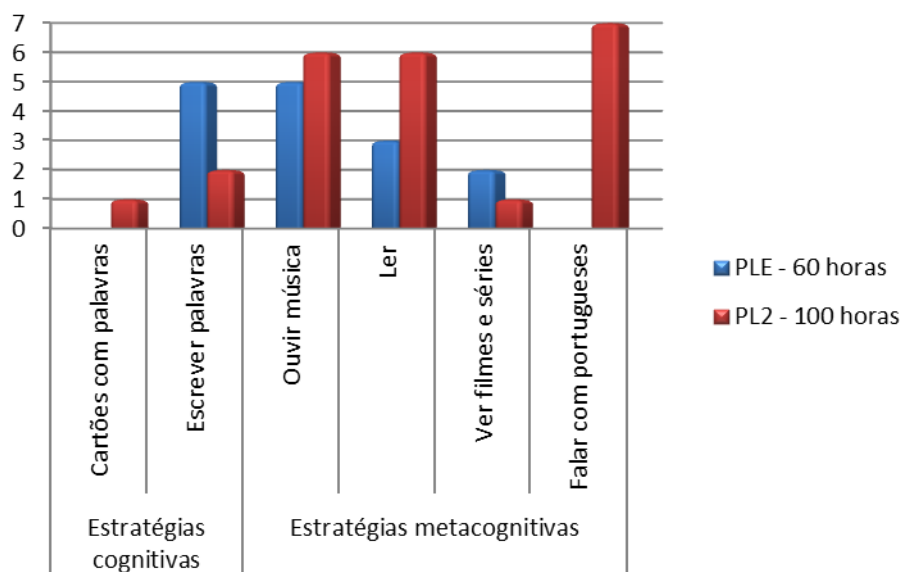


Gráfico 20 - Distribuição das estratégias pelos grupos

De seguida, procedeu-se à análise de frequência destas estratégias em cada um dos grupos, com o objetivo de aferir qual das categorias de estratégias era mais adotada por cada grupo de participantes. Como podemos verificar no gráfico 21, apresentado de seguida, o grupo PLE - 60h parecia favorecer o desenvolvimento de estratégias indiretas metacognitivas, aqui representadas a azul. A estratégia cognitiva de “escrever textos ou palavras”, que implica a estruturação de *input* e *output*, registou-se em 34% das ocorrências, o que significará que esta categoria de estratégias não parece ser muito adotada por alunos em contexto de aprendizagem PLE:

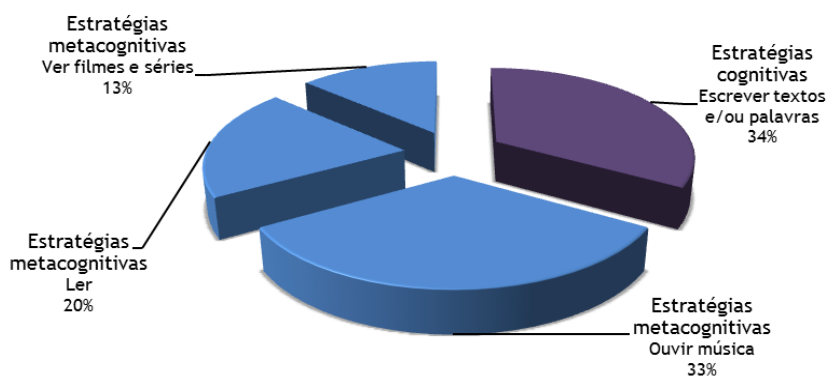


Gráfico 21 - Estratégias indicadas no grupo PLE - 60h

De seguida, apresenta-se o gráfico 22, onde figuram as estratégias apontadas pelos elementos do grupo PL2 - 100h. Tal como no grupo anterior, as estratégias diretas cognitivas (aqui apresentadas a cor violeta) parecem não ser muito desenvolvidas pelos alunos numa situação de aprendizagem autónoma de vocabulário. Em contrapartida, as estratégias metacognitivas parecem ganhar um peso relevante:

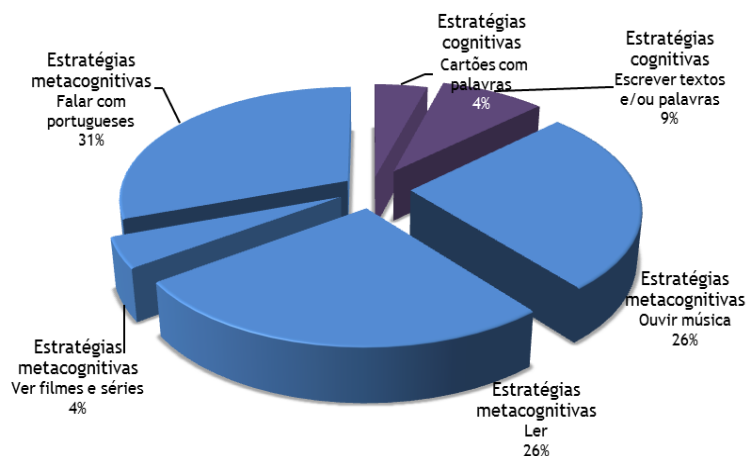


Gráfico 22 - Estratégias indicadas no grupo PL2 - 100h

No sentido de concluir a presente análise, verificou-se o domínio de estratégias indiretas metacognitivas em ambos os grupos de aprendizagem de língua portuguesa. Tanto no grupo PLE - 60h, como no grupo PL2 - 100h, foram registadas as estratégias de “ouvir música”, “ver filmes ou séries” e “ler”, no entanto no último grupo de participantes foi também apontada a estratégia “falar com portugueses”, representando 31% das estratégias indicadas neste grupo. Este dado pode ser interpretado como reflexo do contexto de aprendizagem deste grupo, que certamente potencia o desenvolvimento desta mesma estratégia.

Conclusão

O estudo realizado trata-se de um modesto contributo ao entendimento dos potenciais benefícios que a implementação de um programa de ensino explícito de estratégias poderá trazer à aprendizagem estratégica de vocabulário nos contextos de ensino-aprendizagem de PLE e PL2. Trata-se de uma “gota no oceano” daquilo que é uma área de investigação profícua e que aporta novas perspetivas à implementação de uma metodologia estratégica de ensino-aprendizagem. Espera-se que esta abordagem conduza à autonomia do aprendiz e que este se torne capaz de desenvolver, por si mesmo, mecanismos de autorregulação da sua aprendizagem.

Não sendo uma exceção, o presente estudo apresenta algumas limitações que não colocam, a nosso ver, em causa os resultados recolhidos durante a realização do mesmo. Como foi por nós referido, os grupos envolvidos neste estudo não têm exatamente as mesmas características, impostas logo desde o início pela diferença dos contextos de aprendizagem. O primeiro grupo, que se encontrava a aprender Português como língua estrangeira, tratava-se de um grupo homogéneo no que respeita à nacionalidade e língua materna dos participantes, enquanto o segundo grupo, que aprendia Português como língua segunda, se tratava de um grupo heterogéneo no que concerne a nacionalidades e línguas maternas dos participantes. Acresce, ainda, a diferença de horas de aprendizagem formal da língua (40 horas). Contudo, tentou-se atenuar esta circunstância, realizando-se uma abordagem estratégica semelhante à unidade vocabular selecionada para a realização deste estudo.

Na concretização do mesmo, não foi possível formar grupos de controlo, uma vez que o contexto não o permitiu. Como referimos, a oportunidade de lecionar na Polónia um curso intensivo de PLE foi o que permitiu a realização desta investigação e, uma vez que o trabalho só foi realizado com um grupo de alunos (uma turma), optou-se por realizar um estudo comparativo, que colocasse em evidência as diferenças ou os pontos de contacto entre a aprendizagem estratégica de vocabulário em contextos PLE e PL2.

O facto da presente investigação resultar da observação de uma modesta amostra de 30 aprendentes, poderá ser igualmente encarado como uma limitação. Todavia, não podemos deixar de destacar que esta amostra tem por base dois contextos distintos de aprendizagem de língua portuguesa em regime de curso intensivo, onde os grupos deverão ser preferencialmente pequenos. Ainda que se tratem de dois grupos pouco numerosos, a diferença entre os contextos de aprendizagem permite-nos proceder a uma apreciação comparativa e pertinente em relação às estratégias de aprendizagem de vocabulário que os alunos apontam como sendo as que mais desenvolvem e que surtem melhores resultados para cada um deles, atendendo a que a aprendizagem da língua se dá como LE ou como LS. Neste aspeto, o presente estudo não se apresenta como exceção a muitos outros realizados no campo da ALS e, tal como com refere Larson-Hall (2010:44), “[m]any second language research studies test a sample of only 10 or 15 participants in each group, but they are of

interest to the wider research community because of the population that readers suppose the findings apply to”.

Outro aspeto a que deveremos estar atentos, no momento de analisar os resultados aqui obtidos, é o método de recolha dos dados aqui expostos. Como professora e investigadora, conhecemos as diferenças que subjazem ao tratamento de dados recolhidos sob a forma de registo escrito ou oral. No que diz respeito ao *corpus* reunido, o número de palavras listadas nos questionários poderá não corresponder ao vocabulário aprendido ou adquirido pelos participantes, uma vez que os inquiridos podem ter-se limitado a indicar palavras que sabiam estar a escrever corretamente. Por toda a investigação, são reconhecidas as diferenças óbvias entre dados recolhidos em suporte escrito e oral (Schmitt, 2008), o que também possibilitaria aferir, de forma mais segura, as palavras realmente adquiridas pelos alunos: considerar-se-ia que a elaboração de um *corpus* com base na produção oral seria reflexo de aquisição, uma vez que esta se dá de forma muito mais espontânea e automática. Por esta mesma razão, optou-se por um tratamento de dados no âmbito da aprendizagem e não da aquisição de vocabulário, a qual exigiria ferramentas de recolha, tratamento e medição de outra natureza. Da experiência como docente de PLE/PL2 resulta a consciência de que há diferenças entre vocabulário escrito e oral e que, no uso deste último, são empregues, tanto as estratégias patentes neste estudo, como estratégias de outra natureza, como por exemplo, um maior número de estratégias sociais, refletidas em perguntas ao professor, interações do tipo professor-aluno e aluno-aluno, prática com falantes nativos ou outros utilizadores da língua. Este prova ser um campo de análise vasto, a desenvolver num outro trabalho de investigação. Porém, reforçamos que o presente estudo não tem como objetivo este tipo de análise, mas sim o de averiguar qual a influência de desenvolver uma ação estratégica junto dos alunos e em que medida estes a consideram uma mais-valia durante o processo de aprendizagem formal da língua, tudo para que um professor, consciente da sua existência e do seu peso, possa desenvolver, de forma informada, estratégias de ensino que potenciem a aprendizagem estratégica de vocabulário. Por outro lado, a recolha de dados sob a forma de um questionário comporta igualmente limitações, por nós já apontadas no capítulo 4, ao referirmos que os participantes poderão dar como resposta aquilo que pensam ser o mais adequado ou o esperado (Chamot, 2004).

Na preparação de um quadro teórico que fundamentasse o presente estudo e aquando da estruturação de um programa de ensino-aprendizagem estratégico de vocabulário, deparámo-nos, como também foi referido, com a dificuldade de categorizar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas neste mesmo programa. Contudo, a opção pela taxonomia de Oxford (1990) provou ser adequada por se tratar de um inventário muito alargado, permitindo categorizar as estratégias aqui propostas e analisadas.

A análise do *corpus* aqui recolhido permitiu verificar que há uma grande dispersão de ocorrências entre os grupos envolvidos no estudo, sendo que o grupo em contexto de PL2 apresenta um maior número de palavras listadas, correspondendo a 93% das palavras recolhidas, para além de também se ter verificado uma média superior de palavras listadas

por cada aluno. Esta tendência manteve-se quando questionados quanto às palavras que consideravam utilizar com mais frequência, verificando-se que o grupo de PL2 apresentou um maior número de palavras. Desde logo, estes dados reforçam a importância do contexto de aprendizagem da língua, colocando em evidência as diferenças entre a aprendizagem de uma LE e uma L2.

Outro dado de relevo, resultante da análise do *corpus* aqui recolhido, é a reduzida variedade vocabular demonstrada pelos participantes. Naturalmente, colocamos a hipótese de este dado também ser resultante de uma limitação imposta pela área vocabular em análise. Todavia, parece-nos importante que, numa futura aplicação deste modelo de aprendizagem estratégica de vocabulário, se tenha em atenção o ampliar e aprofundar do conhecimento vocabular dos alunos, que poderá passar pelo desenvolvimento de estratégias cognitivas que facilitem a análise e estruturação do *input* e do *output*. O facto de nos debruçarmos sobre uma área vocabular específica poderá constituir uma das limitações do presente estudo. No entanto, deverá ser visto como um ponto de referência, uma vez que a aprendizagem e aquisição de vocabulário dependem, igualmente, das preferências e necessidades individuais dos vários elementos que constituem uma turma. Os seus interesses são variáveis, pelo que a instrução de estratégias de aprendizagem deverá procurar demonstrar que estas são passíveis de serem transferidas para diferentes domínios do conhecimento e, neste caso concreto, diferentes áreas vocabulares. De resto, a transferibilidade das estratégias é uma das características que parece reunir mais consenso junto dos investigadores (Chamot, 2004, 2011; Oxford, 1990; Rubin, 2013).

No que diz respeito às estratégias que os participantes apontam como tendo contribuído para aprendizagem das palavras por eles listadas, é coincidente o elevado número de indicações das estratégias de memória como procedimentos que facilitaram a sua aprendizagem e recuperação. Segundo Oxford (1991:69), “memory strategies are valuable for storing and retrieving new information in the target language”, pelo que o professor de língua deverá apostar no desenvolvimento deste tipo de estratégias. Isto poderá passar por materiais ricos em referências visuais que estimulem a memória, por fornecer bastante *input* compreensível e colocá-lo em contexto, para que se possam realizar ligações mentais, simulação de situações reais através de diálogos e se possível com a presença de objetos e outros jogos didáticos.

No presente estudo, constatou-se que o grupo em contexto de aprendizagem de PLE mostrou menos variedade de estratégias. Este grupo, para além de ter apontado as estratégias de memória como principais responsáveis pela aprendizagem do vocabulário recolhido, não expressou, de forma significativa, que as restantes tenham contribuído para o mesmo efeito, verificando-se a presença das estratégias cognitivas de “apontamentos” em 13% das ocorrências e “semelhança com a LM”, nuns inexpressivos 6%. O mesmo sucedeu com a estratégia social de “perguntar aos colegas”, onde se registaram 15% de ocorrências. Deparamo-nos com resultados muito semelhantes no contexto de PL2, no qual se apuraram 9% de ocorrências de estratégias cognitivas de “apontamentos”, 6% de ocorrências em

“semelhança com a LM” e na estratégia social de “perguntar aos colegas” registaram-se 3% de ocorrências. Os dados recolhidos junto deste grupo revelaram, também, uma diferença de comportamento muito pertinente para o presente estudo: o grupo em contexto de aprendizagem da língua como L2 reconheceu que a aprendizagem de algum do vocabulário indicado foi resultado da combinação de estratégias. Ainda que as combinações apresentadas resultem das quatro situações inicialmente propostas por nós no questionário e não tenham sido apresentadas quaisquer outras estratégias de aprendizagem, este grupo mostrou-se mais versátil na adoção de estratégias e mais aberto a reconhecer a sua influência na aprendizagem de vocabulário.

Estes resultados, aliados ao peso atribuído à sala de aula na aprendizagem intencional de vocabulário, apurada na terceira questão do questionário em análise (questão c), investem o professor de grande responsabilidade no contexto de aprendizagem formal da língua. Podemos aqui concluir que, em ambos os contextos, os aprendentes encaram a sala de aula de língua como espaço privilegiado para o desenvolvimento do seu conhecimento vocabular e, conseqüentemente, da sua competência comunicativa. Perante esta evidência, caberá ao professor desenvolver estratégias de ensino que vão ao encontro da preferência dos seus alunos. Partindo do princípio que a aprendizagem de uma língua envolve uma ação estratégica, tanto por parte do aluno como do professor, este último tem a oportunidade de conceber materiais e adotar metodologias onde se conjuguem estratégias de ensino e de aprendizagem. Estas deverão ser reveladas de forma explícita aos alunos, pois, só assim, estes poderão reconhecer o valor de uma estratégia na sua aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvê-la para lá do contexto da sala de aula.

Nesta sequência, é pertinente afirmar que, numa fase inicial, deverá ser preocupação do professor acompanhar o desenvolvimento de estratégias por parte dos seus alunos. O ensino de estratégias não passa exclusivamente por explicitar e sistematizar a adoção destas últimas, pois isto não garante que os alunos venham a aplicar, por si mesmos, instrumentos que tenham por base o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. São disto exemplo os mapas conceptuais e semânticos, um instrumento de ensino que se sobrepõe a simples listas de palavras. A realização deste tipo de ferramenta por parte dos próprios alunos é apontada na literatura como uma estratégia de aprendizagem aplicável a diversas áreas vocabulares e que poderá ir ao encontro das preferências e necessidades individuais dos alunos que as adotem e desenvolvam, contudo, no presente estudo aferiu-se junto do grupo de PLE que esta não é uma estratégia da sua preferência, registando-se que 71.4% dos participantes afirmaram fazer um uso pouco frequente desta estratégias.

Os dados recolhidos no presente estudo permitem realizar uma análise muito otimista no que diz respeito à abertura e aceitação por parte dos alunos em relação à adoção de um programa de aprendizagem estratégica de vocabulário. Como pudemos constatar no estudo apresentado, os alunos mostraram-se recetivos à instrução explícita de estratégias, salientando o seu contributo para a aprendizagem de vocabulário. Este dado encontra-se igualmente refletido na frequência com que as adotam para si mesmos, sobretudo se

atendermos aos dados recolhidos junto do grupo de PL2. Conscientes deste facto, os professores poderão otimizar o ensino e conseqüente aprendizagem de diferentes áreas vocabulares, cientes de que os alunos se encontrarão abertos a uma instrução que tenha por base as suas próprias (e potenciais) estratégias de aprendizagem. Já na situação de PLE, o desafio colocado ao professor amplia-se: apesar de um grupo desta natureza se encontrar aberto à instrução explícita de estratégias, este não se mostra tão consensual na adopção de estratégias, nem tão versátil.

Ainda que os resultados obtidos junto do grupo de aprendizagem de PL2 demonstrem que este tipo de ação é muito bem recebida e frequentemente desenvolvida, os resultados aferidos junto do grupo de LE não são, de todo, desencorajadores, uma vez que devemos considerar o contexto deste grupo. Tratando-se de uma situação em que o contacto espontâneo com a língua era inexistente, a aplicação de estratégias de aprendizagem fora do contexto da sala de aula estaria, em certa medida, condicionada ou dificultada. Em contextos como este último, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem partirá sempre de fatores como a motivação dos alunos e do grau de interesse destes no incremento das suas competências linguística e comunicativa. Ao professor caberá motivar os seus alunos para o uso ativo de estratégias de aprendizagem, na esperança de que estes as utilizem no futuro e que sejam capazes de as transferir para outras áreas inerentes ao conhecimento linguístico e previstas para outros níveis de aprendizagem.

No que diz respeito ao tipo de estratégias mais adotado pelos aprendentes, deparamo-nos com um dado curioso e contrastante no que diz respeito ao tipo de estratégias que predomina na primeira parte do questionário e aquela que se destaca na segunda parte do mesmo. Ao listar o vocabulário, os dois grupos manifestaram atribuir a sua aprendizagem a estratégias de memória, o que contrasta com o facto de, na segunda parte do questionário, favorecerem a aplicação e desenvolvimento de estratégias cognitivas durante a aprendizagem autónoma de vocabulário. Como pudemos verificar na análise estatística realizada, a frequência com que as estratégias de memória são desenvolvidas pelos participantes regista 28.9% para um uso “muito frequente” e 33.3% num uso “frequente”, opondo-se ao uso “muito frequente” (registado em 58.3%) e ao uso “frequente” (em 31.7%) de estratégias cognitivas. Contudo, não podemos ignorar que todas as estratégias de memória propostas revelaram um *valor p* muito elevado, o que reforça a semelhança de comportamento dos grupos, enquanto que entre as cinco estratégias cognitivas aqui analisadas, só duas se destacam (a saber: o “manter um caderno organizado” e o “destacar de informação”). O desenvolvimento das restantes estratégias não revela ser tão consensual entre os grupos, como é reforçado pelos baixos *valores p* obtidos nos testes *one-way ANOVA*.

Numa análise atenta, as estratégias de memória aqui listadas registaram elevados *valores p*, com destaque para a estratégia de elaboração de “mapas conceptuais”, não representando uma diferença de comportamento dos grupos. Esta estratégia não revelou aqui ser utilizada frequentemente pelos alunos do grupo PLE, apesar destes terem tido a oportunidade de aprender como se elaboram e de como os poderão utilizar numa

aprendizagem autónoma de vocabulário, estratégia esta que até então era vista pelos alunos como estratégia de ensino. Já as estratégias de “revisão do material” (elaborado na sala de aula ou por eles próprios) e de “associar palavras à mímica” apresentaram igualmente *valores p* elevados e registou-se uma grande frequência de uso por ambos os grupos, pelo que podemos afirmar que este tipo de estratégias reúnem condições para que sejam consideradas estratégias a explorar na sala de aula, pelo professor. Os participantes revelaram que se tratavam de estratégias desenvolvidas com alguma frequência, pelo que consideramos que estas farão parte do estabelecer de um comportamento estratégico por parte dos alunos.

Como referimos, numa situação de aprendizagem autónoma de vocabulário, os alunos mostram preferência por estratégias cognitivas, dado aferido pela análise da frequência com que estas estratégias foram registadas nas categorias de uso “muito frequente” e “frequente”. Os elevados *valores p* registados nas estratégias de “manter um caderno organizado” e “destacar informação” também lhes atribuem um papel relevante como procedimentos estratégicos de aprendizagem em ambos os contextos de aprendizagem, pelo que será recomendável a um professor de língua dedicar-lhes algum tempo, explicitando como estas poderão ser desenvolvidas pelos seus alunos. Com *valores p* muito inferiores, as estratégias de “praticar sempre que possível”, de “escrever apontamentos em português” (aqui língua-alvo), e de “analisar palavras”, refletindo uma óbvia diferença de comportamento entre os grupos. Estas duas últimas estratégias não demonstram ser muito desenvolvidas pelos alunos de PLE, podendo considerar-se que estes não lhes atribuem especial valor como contributos para a aprendizagem de vocabulário.

No que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de compensação, estas não mostraram ser de uso “muito frequente” tão elevado como as anteriores, tendo revelado um uso “muito frequente” em 40% das respostas e um uso “frequente” em 36%. A estratégia de “compreender pelo contexto” registou um *valor p* elevado, bem como um grande número de utilização “muito frequente” e “frequente” em ambos os grupos, considerando-se que os alunos reconhecem o seu valor enquanto estratégia de aprendizagem de vocabulário. Contudo, e resultado das leituras efetuadas para a realização deste estudo, não podemos deixar de considerar que “[c]omprehension of the meaning of a new word in context might involve more than generation of a meaning that suggests a coherent interpretation of the sentence or passage” (Lawson & Hogben, 1996:105), pelo que será importante que um professor de língua se encontre informado que a compreensão de uma palavra a partir do contexto não indica que as palavras se encontrem, conseqüentemente, adquiridas. A aprendizagem efetiva de uma palavra implica, regra geral, o contacto continuado com esta mesma (Nation & Meara, 2002; Schmitt, 2008), pelo que será recomendado que o aprendente realize tarefas comunicativas e exercícios que potenciem um contacto frequente com as palavras cuja aprendizagem é considerada basilar a um bom desempenho linguístico e comunicativo.

A estratégia de “explicar por outras palavras”, ou perífrase, revela não ser muito desenvolvida pelos participantes do grupo PLE, registando-se o *valor p* de 0.000, reforçando a

diferença de comportamento dos grupos na adoção desta estratégia. Esta ocorrência poderá ser explicada pelo facto de o estudo ser realizado no contexto de iniciação à língua, pelo que os participantes se encontram, naturalmente, limitados no seu repertório lexical, travando o desenvolvimento desta estratégia. Seria interessante confirmar esta suposição num outro estudo, desta vez realizado junto de grupos de nível de aprendizagem de PLE mais avançado.

Perante as respostas recolhidas junto dos participantes, consideramos que será igualmente importante, no futuro, guiar os alunos na adoção destas estratégias, sobretudo as que aqui categorizamos como metacognitivas. Terá certamente relevância, explicitar como estes meios de contacto com a língua poderão ser abordados por eles mesmos numa perspectiva cognitiva, que lhes permita manipular e estruturar a língua-alvo, e ampliar o cariz metacognitivo no uso destas estratégias, isto é, guiá-los num processo de planeamento, de coordenação e de autoavaliação da sua aprendizagem com base nestas estratégias.

Verificou-se que os participantes, quando questionados quanto a outras estratégias que consideravam desenvolver durante a aprendizagem de vocabulário, indicaram ouvir música, ver filmes e séries, ler (revistas jornais e livros), falar com nativos, escrever textos e palavras, registando-se ainda uma ocorrência para o uso de cartões com palavras³⁴. Como referimos, e seguindo a taxonomia proposta por Oxford, as estratégias de escrever textos e palavras e cartões com palavras foram agrupadas como estratégias cognitivas e as restantes quatro estratégias indicadas pelos participantes foram aqui classificadas como estratégias metacognitivas. A decisão de agrupar estas últimas como estratégias metacognitivas foi, para nós, problemática³⁵, mas, por fim, pesou o facto de os participantes não terem feito qualquer referência à forma como estas são realmente por eles desenvolvidas, pelo que considerámos que se tratavam aqui de meios utilizados pelos alunos para se colocarem numa posição de contacto com a língua, ou seja, de criarem situações onde possam contactar diretamente com a língua que se encontram a aprender. O facto de os alunos não se terem mostrado capazes de descrever como estas estratégias são por eles desenvolvidas poderá encontrar explicação em uma de duas situações possíveis: o facto de esta explicitação não ser pedida na questão que lhes foi colocada poderá tê-los levado a pensar que se tratava de uma pergunta de resposta curta ou, por outro lado, estas estratégias tratam-se, na realidade, de meios que proporcionam o contacto com a língua, o que de resto também é confirmado pelo facto de estas estratégias terem sido recolhidas num maior número de ocorrências reportado pelo grupo que se encontrava em situação de aprendizagem da língua como L2.

Não podemos ignorar o facto de as estratégias metacognitivas, no seu todo, serem consideradas essenciais ao sucesso da aprendizagem, pois estas implicam controlar e avaliá-la

³⁴ A estratégia de uso de cartões de palavras já foi identificada anteriormente na investigação e consiste num método de aprendizagem deliberada de vocabulário. Nation e Meara (2002:41-42) descrevem, de forma pormenorizada, em que consiste esta estratégia e os passos que esta deverá seguir, numa clara apresentação de oito indicações que visam a otimização das estratégias para a aprendizagem de vocabulário.

³⁵ Sobre a dificuldade em categorizar estratégias de aprendizagem, Cohen (1996:7) comenta que “[t]he problem is that the distinctions are not so clear-cut. In other words, the same strategy (...) may be interpreted as either cognitive or metacognitive”.

como processo (Harris *et al.*, 2001; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990). O desenvolvimento da metacognição levará a que os alunos reforcem, tanto o conhecimento declarativo, que envolve o conhecimento de tarefas, estratégias e conteúdos, bem como o conhecimento procedimental, pois serão capazes de se preparar e organizar a aprendizagem, reconhecendo-se que

“[s]trong metacognitive skills empower language learner: when learners reflect upon their learning, they become better prepared to make conscious decisions about what they can do to improve their learning” (Anderson, 2008:99)

Este género de estudos permite recolher dados valiosos no sentido de se melhorar e dinamizar a prática de ensino de línguas. Conscientes de que os dados recolhidos junto de estudantes que se encontram em contexto formal de aprendizagem poderem diferir de outros que se encontrem num contexto de aprendizagem ou aquisição de outra natureza, este tipo de recolha, estudo e análise contribuirá, em muito, para o desenvolvimento da didática das línguas, para a criação de materiais adequados e para a criação de ambientes ou sala de aula mais propícios à aprendizagem, concordando com a afirmação de Tseng e dos seus colegas em como este tipo de estudos

“can help teachers understand that the most important aspect of strategic learning is not the exact nature of the specific techniques that student employ but rather the fact that they choose to exert creative effort in trying to improve their own learning”.(Tseng *et al.* 2006:95)

Reforçamos o facto de os dados obtidos sugerirem que o ensino explícito de estratégias de aprendizagem de vocabulário nas salas de aula de língua portuguesa como LE e L2 é, em geral, bem recebido pelos alunos. A informação recolhida, na primeira parte do questionário, demonstra que numa situação de L2, aliada ao ambiente em que se realiza a aprendizagem (de contacto direto com a língua, entenda-se), o ensino de estratégias de aprendizagem de vocabulário ou de procedimentos que permitam facilitar a aprendizagem de palavras da língua-alvo constitui uma ferramenta poderosa no sentido de otimizar o processo de ensino e aprendizagem, pelo que os professores de língua deverão repensar a metodologia de ensino de vocabulário. Podemos indicar, como consequência pedagógica e didática, que uma prática de encorajamento de uso de estratégias de aprendizagem será bem recebida pelos alunos, pelo que o professor deverá apostar no ensino explícito de estratégias que potenciem a aprendizagem intencional de vocabulário. Não devemos esquecer que a adoção de estratégias poderá variar de acordo com o nível de aprendizagem, de proficiência e até consoante as variáveis que constituem o perfil de cada um dos aprendentes, mas será seguro afirmar que um aprendente que se encontre desperto e consciente do potencial das estratégias de aprendizagem poderá selecionar as que mais se adequam ao seu estilo de aprendizagem, as que melhor se enquadram dentro do seu perfil motivacional na aprendizagem da língua. O professor de língua dispõe, desta forma, de dados que atestam

que a ação de informar os seus alunos quanto à variedade de estratégias a adotar se relaciona com valores muito superiores de aprendizagem intencional de vocabulário.

Perante os resultados apurados no presente estudo, podemos concluir que estudantes em contexto de L2 se mostram mais abertos à aprendizagem estratégica de vocabulário e que esta se refletiu, tanto no número de palavras listadas, como nas palavras apontadas pelos participantes como sendo palavras de “uso frequente”. Com este dado, o professor de língua poderá desenvolver uma abordagem didática e metodológica junto dos alunos em contexto de ensino da língua com LE, sensibilizando-os para a adoção de estratégias de aprendizagem que contribuirão, em muito, para a aprendizagem do vocabulário.

Os resultados apurados junto do grupo PLE demonstram que, apesar deste grupo também ter afirmado que a instrução de estratégias contribuiu para a aprendizagem de vocabulário, este não revela um comportamento estratégico tão acentuado ou versátil, apresentando igualmente um reportório vocabular mais limitado. Perante este dado, propomos que um professor de língua, interessado em conduzir os seus alunos na adoção deste tipo de ferramentas, enriqueça a abordagem às estratégias que aqui agrupámos como metacognitivas (“ver filmes e séries”, “ler” e “ouvir música”), uma vez que estas foram as mais apontadas por este grupo de alunos como sendo as que mais desenvolvem. Será interessante programar o seu uso e exploração na sala de aula de forma a responder aos interesses e estilos de aprendizagem dos alunos que se encontram em situação de aprendizagem PLE e contribuir para que ampliem o seu conhecimento vocabular de forma estratégica.

Por último, é importante considerar que os resultados aqui apresentados reforçam a importância de desenvolver materiais e metodologias onde se articulem estratégias de ensino e de aprendizagem. Ao realizar esta prática não se deverá ignorar que este tipo de ensino deverá atender a variáveis como o nível de aprendizagem e proficiência dos alunos, pelo que o professor deve manter um olhar atento e sensível face ao ritmo de aprendizagem dos seus alunos. É também importante que, ao realizar este tipo de abordagem ao ensino da língua e, mais concretamente, de vocabulário, não se sacrifiquem outros métodos e abordagens aplicados aos conteúdos. Assim, a proposta de uma abordagem estratégica à aprendizagem de vocabulário, onde as estratégias de ensino têm por base estratégias de aprendizagem, procedendo-se ao ensino explícito destas mesmas, não se deverá sobrepôr a tantas outras que, ao longo dos tempos e reconhecidas na investigação, contribuem igualmente para o desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma e autorregulada da língua. Esta nunca deverá ser encarada como prescritiva, mas sim como um complemento à prática do professor de língua, com o objetivo de desenvolver competências linguísticas e comunicativas dos seus alunos. Estes dados devem contribuir para a consciencialização do professor para o impacto da sua ação na aprendizagem de vocabulário, devendo para isso desenvolver um leque variado de estratégias que visem otimizar a aprendizagem e, preferencialmente, a aquisição de vocabulário, entendida como desenvolvimento espontâneo da língua.

O desenvolvimento de uma abordagem estratégica na sala de aula de língua portuguesa, onde se conjuguem estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem, só se torna possível sob o arco da abordagem comunicativa e, mais concretamente, da centragem do aprendente. Os objetivos máximos de conduzir o aluno a “aprender a aprender” e a tornar-se autónomo na sua aprendizagem abrem portas para o desenvolvimento de uma aprendizagem estratégica:

“First, in response to the recognition that learners are individuals with unique learning needs, teachers and course designers are aiming to design courses and classroom materials with a specific group of learners in mind. A second effect of learner-centered education is the provision for learners to work more independently, both in and out of the language classroom, allowing learners more control over what is learned, and when and where that learning takes place. This may be realized in a focus on learner strategies.” (Moir & Nation, 2002:15)

Para que a aprendizagem estratégica se dê de forma organizada e eficaz contribui, em muito, que na sala de aula seja levada a cabo uma instrução clara de como desenvolver, explorar e descobrir estratégias de aprendizagem. O ensino explícito destas últimas levará a que os alunos se tornem mais autónomos durante a aprendizagem de vocabulário, podendo transferir cada uma das estratégias desenvolvidas para a aprendizagem de qualquer área vocabular do seu interesse, dotando-os de ferramentas que permitam dar respostas às suas necessidades e expectativas individuais face à aprendizagem de uma outra língua. As estratégias convivem, de forma simultânea e automática, na realização de qualquer tarefa a que nos propomos e aprender uma língua é, por si só, uma árdua tarefa.

Bibliografia

ALTET, Margarite (s.d.). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

AMOR, Emília (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

ANÇÃ, Maria Helena (2002). Didáctica do português língua segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In Cristina Mello, *et al.* (org.), *Didáctica das Línguas e das Culturas em Portugal, Actas do I Encontro Nacional de SPDLL* (pp. 61-68). Coimbra: Pé de Página.

ANÇÃ, Maria Helena (2008). Apropriação da língua portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto. In Paulo Osório, Rosa Meyer (coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp. 115-132). Lisboa: Lidel.

ANDERSON, Neil. J. (2008). Metacognition and good learners. In Carol Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 99-100). Cambridge: Cambridge University Press.

ANDRADE, A.I.O., & SÁ, M.H.A. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: Edições Asa.

ASHMAN, Adrian F., & CONWAY, Robert N. F. (1993). *Using Cognitive Methods in the Classroom*. Londres: Routledge.

ASHWORTH, Mary (1985). *Beyond Methodology - Second Language Teaching and the Community*. Cambridge: Cambridge University Press.

AUSTIN, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, Lyle (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

BARCROFT, Joe (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness*, 18 (1), 74-89.

BEHRENS, Heike (2008). *Corpora in Language Acquisition Research - History, Methods, Perspectives*. Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.

BERNARDO, Ana Maria (2010). O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2 (Alemão). *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 5, 27-40.

- BESSA, Nuno, & FONTAINE, Anne-Marie (2002). *Cooperar para Aprender - Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- BLANCO, Maria, PINO, Margarita, & RODRIGUEZ, Beatriz (2010). Implementing a strategy awareness raising programme: strategy changes and feedback. *Language Learning Journal*, 38 (1), 51-65.
- BOURDIEU, Pierre (2002). *Esboço de uma Teoria da Prática – Precedido de Três Estudos sobre Etnologia Cabila*. Oeiras: Celta.
- BROWN, H. D. (2000). *Principals of Language Learning and Teaching*. Nova Jérсия: Prentice Hall.
- BRYMAN, Alan (2004). *Social Research Methods*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- CARVALHO, Ana Amélia (1993). Materiais autênticos no ensino da língua portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (2), 117-124.
- CASTELEIRO, João Malaca (1991). A gramática no ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. In Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Instituto Português do Oriente (org.), *Português como Língua Estrangeira: Actas do Seminário Internacional, 9 a 12 de Maio de 1991* (pp. 113-119). Macau: Universidade da Ásia Oriental e Instituto Português do Oriente.
- CASTELEIRO, João Malaca, MEIRA, Américo, & PASCOAL, José (1988). *Nível Limiar*. Lisboa: ICALP - ME.
- CELCE-MURCIA, Marianne, DÖRNYEI, Zoltán, & THURRELL, Sarah (1995). Communicative Competence: A pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5-35.
- CENOS IRAGUI, Jasone (2004). El concepto de competencia comunicativa. In Jesús Sánchez Lobato, & Isabel Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores - Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A..

- CHAMOT, Anna Uhl (1995). Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach: CALLA in Arlington, Virginia. *The Bilingual Research Journal*, 19 (3-4), 379-394.
- CHAMOT, Anna Uhl (1998). *Teaching Learning Strategies to Language Students*. Washington DC: Center of Applied Linguistics.
- CHAMOT, Anna Uhl (2001). Teaching learning strategies in immersion classrooms. *The Bridge: From Research to Practice*. ACIENewsletter. Obtido em 18 de junho de 2012 em <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>.
- CHAMOT, Anna Uhl (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Learning*, 1 (1), 14-26. Obtido em 18 de junho de 2012 em <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>.
- CHAMOT, Anna Uhl (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- CHAMOT, Anna Uhl (2008). Strategy instruction and good language learners. In Carol Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 266-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAMOT, Anna Uhl (2011). Preparing language teachers to teach learning strategies. In W. M. Chan, K. N. Chin, & T. Suthiwan (eds.), *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: Current Perspectives and Future Directions* (pp. 29-44). Boston: De Gruyter Mouton.
- CHEN, Y. (2007). Learning to learn: the impact of strategy training. *ELT Journal*, 61(1), 20-29.
- CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: The MIT Press.
- CHRISTOPHERSEN, Paul [1973?]. *Second-Language Learning - Myth and Reality*. Londres: Penguin Education.
- COADY, J. (1997). L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research. In J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 273-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, Andrew D. (1980). *Testing Language Ability in the Classroom*. Rowley: Newbury House Publishers.

COHEN, Andrew D. (1996). *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, Minneapolis: University of Minnesota.

COHEN, Andrew D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Londres: Longman.

COHEN, Andrew D. (2002). Assessing and enhancing language learners' strategies. *Hebrew Higher Education*, 10, 1-11.

COHEN, Andrew D. (2003a). Strategy training for second language learners. *ERICdigest*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics.

COHEN, Andrew D. (2003b). The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies, and tasks meet?. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-291.

COHEN, Andrew 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, Andrew D. (2011). Second language learner strategies. In E. Hinkle (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Cap. 41, Vol.II - Parte V, pp. 681-698). Abingdon: Routledge.

COHEN, Andrew 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, Andrew D., WEAVER, Susan J., & LI, Tao-Yuan (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/SBIimpact.pdf>.

COHEN, Andrew D., & WHITE, Cynthia (2008). Language learners as informed consumers of language instruction. In A. Stavans, & I. Kupperberg (eds.), *Studies in Language and Language Education* (pp. 185-205). Jerusalém: The Hebrew University Magnes Press.

- COHEN, Andrew D., & MACARO, Ernesto (2010). Research methods in second language acquisition. In Ernesto Macaro (ed.), *Continuum Companion to Second Language Acquisition* (pp. 107-133). Londres: Continuum International Publishing Group.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- COOK, Vivian (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Hodder Education.
- CORDER, S. Pit (1967). The significance of learner's errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, V (4), 161-170.
- CORDER, S. Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COSCARELLI, C. V. (1997). Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira: uma breve introdução. *Educação e Tecnologia*. Belo Horizonte: CEFET-MG
- COYLE, D. (2007). Strategic classrooms: learning communities which nurture the development of learner strategies. *The Language Learning Journal*, 35 (1), 65-79.
- CSIZÉR, Kata, & DÖRNYEI, Zoltán (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55 (4), 613-659.
- DAVIS, Paul, *et al.* (1998). *Ways of Doing Students Explore Their Everyday and Classroom Processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE BOT, Kees, LOWIE, Wander & VERSPOOR, Marjolijn (2005). *Second Language Acquisition - An Advanced Resource Book*. Londres: Routledge.
- DÍAZ-CORRALEJO CONDE, Joaquín (2004). Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas. In Jesús Sánchez Lobato, & Isabel Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores - Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 243-257). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A..
- DÖRNYEI, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DÖRNYEI, Zoltán, & 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.
- DUARTE, José (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- EHRMAN, M.E., & OXFORD, Rebecca L. (1988). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 72 (3), 253-265.
- EHRMAN, M.E., & OXFORD, Rebecca L. (1995). Cognition plus: correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79 (1), 67-89.
- EHRMAN, M. E., LEAVER, B., & OXFORD, Rebecca L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
- ELLIS, Nick (1994). Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In Nick Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 211-282). Londres: Academic Press.
- ELLIS, Nick (2008). Implicit and explicit knowledge about language. In J. Cenoz, & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 6, pp. 1-13). Londres: Springer.
- ELLIS, Rod (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (1999). *Learning a Second Language Through Interaction*. Amesterdão/Filadélfia: Jonh Benjamins Publishing Company.
- ELLIS, Rod (2000). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83-107.

ELLIS, Rod (2008). Principles of instructed second language acquisition. *CALdigest*. Washington DC: Center of Applied Linguistics. Obtido em 20 de maio de 2013 em <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html>.

ERLAUDER, Laura (2005). *Práticas Pedagógicas Compatíveis com o Cérebro*. Porto: Edições ASA.

FÆRCH, Claus, & KASPER, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2004a). Las estrategias de aprendizaje. In Jesús Sánchez Lobato, & Isabel Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores - Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 411-433). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A..

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2004b). La subcompetencia estratégica. In Jesús Sánchez Lobato, & Isabel Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores - Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 573-592). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A..

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2004c). Los contenidos estratégicos. In Jesús Sánchez Lobato, & Isabel Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores - Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 853-876). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A..

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (1995). Aquisição e aprendizagem de segunda Língua. *Signótica - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - Faculdade de Letras*, 7, 39-57.

FINO, Carlos Nogueira (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.

FONSECA, Fernanda Irene, & FONSECA, Joaquim (1990). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.

GAGNÉ, Robert M. (1975). *Principios Básicos del Aprendizaje para la Instrucción*. Cidade do México: Editorial Diana.

GALISSON, R, & COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

GAO, X. (2007). Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al. (2006). *Applied Linguistics*, 28, 615-620.

GASS, Susan M., SELINKER, Larry (2008). *Second Language Acquisition - An Introductory Course*. Nova Iorque: Routledge.

GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'Enseignement des Langues: 5000 Ans d'Histoire*. Paris: CLE International.

GIRARD, Denis (1975). *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas*. Lisboa: Editorial Estampa.

GLEASON, Jean Berko (2005). *The Development of Language*. Boston: Pearson.

GOMES, Aldónio, et al. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. (Vol. 1, 2º nível). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRAHAM, Suzanne (2007). Learner strategies and self-efficacy: making the connection. *Language Learning Journal*, 35 (2), 81-93.

GREEN, John M., & OXFORD, Rebecca (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.

GRENFELL, Michael, & ERLER, Lynn (2007). Language learner strategies. *Language Learning Journal*, 35 (1), 5-7.

GRENFELL, Michael, & HARRIS, Vee (2013). Making a difference in language learning: the role of sociocultural factors and of learner strategy instruction. *The Curriculum Journal*, 24 (1), 121-152.

GRIFFITHS, Carol (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.

GRIFFITHS, Carol (2004). *Language learning strategies: theory and research*. Paper ocasional, School of Foundation Studies, Auckland, Nova Zelândia. Obtido em 18 de junho de 2011 em http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf.

GRIFFITHS, Carol (2008a). Strategies and good language learners. In Carol Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 83-98). Cambridge: Cambridge University Press.

GRIFFITHS, Carol (2008b). Teaching/learning method and good language learners. In Carol Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 255-265). Cambridge: Cambridge University Press.

GROSSO, Maria José dos Reis (1991). A abordagem comunicativa a aprendentes de etnia chinesa. In Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Instituto Português do Oriente (org.), *Português como Língua Estrangeira: Actas do Seminário Internacional, 9 a 12 de Maio de 1991* (pp. 413-422). Macau: Universidade da Ásia Oriental e Instituto Português do Oriente.

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.

GROSSO, Maria José dos Reis (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9 (2), 61-77.

GROSSO, Maria José dos Reis, TAVARES, Ana, & TAVARES, Marina (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas: o Utilizador Elementar no País de Acolhimento*. Lisboa: DGIDC, ANQ, IEFP.

GU, Yongqi (2012). Learning strategies: prototypical core and dimension of variation. *SiSAL Journal*, 3 (4), 330-356.

HARRIS, Vee, et al. (2001). *Helping Learners Learn: Exploring Strategy Instruction in a Language Classroom Across Europe*, Estrasburgo: Conselho da Europa. Obtido em 18 de junho de 2012 em <http://www.ecml.at/documents/pub222harrisE.pdf>.

HU, Bo, & TIAN, Lilian (2012). Do teachers and students share similar beliefs about teaching and learning strategies?. *System*, 40, 237-254.

HYMES, D.H. (1971). On communicative competence. In J.B. Pride, & Janet Holmes (eds.) (1979), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin.

JORDENS, Peter, & LALLEMAN, Josine (ed.) (1996). *Investigating Second Language*. Berlim: Mouton de Gruyter.

JUPP, T.C., et al. (1978). *Apprentissage Linguistique et Communication - Méthodologie pour un Enseignement Fonctionnel aux Immigrés*. Paris : Cle International.

KRASHEN, Stephen D. (1986a). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres e Nova Iorque: Pergamon Institute of English.

KRASHEN, Stephen D. (1986b). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres e Nova Iorque: Logman.

KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding Language Teaching - From Method to Postmethod*. Nova Jérícia: Lawrence Erlbaum Associates.

LALLEMAN, Josine (1996). The state of art in second language acquisition research. In Peter Jordens, & Josine Lalleman (eds.), *Investigating Second Language* (pp. 3-69). Berlim: Mouton de Gruyter.

LARSEN-FREEMAN, Diane (1986). *Techniques and Principals in Language Teaching*. Nova Iorque: Oxford University Press.

LARSON-HALL, Jenifer (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Using SPSS*. Nova Iorque: Routledge.

LAUFER, Batia, & NATION, Paul (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 6 (3), 307-322.

LAWES, Shirley, & SANTOS, Denise (2007). Teaching learning strategies: what do teachers learn?. *Language Learning Journal*, 35 (2), 221-237.

LAWSON, Michael J., & HOGBEN, Donald (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46 (1), 101-135.

LEIRIA, Isabel (2001). *Léxico, Aquisição e Ensino - do Português Europeu Língua Não Materna*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

LEIRIA, Isabel (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático*, 3. Instituto Camões. Obtido em 9 de abril de 2013 em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>.

LEITE, Carlinda, & FERNANDES, Preciosa (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto: Edições ASA.

- LEITE, Teresa (2010). *Planeamento e Concepção da Acção de Ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIGHTBOWN, Patsy M., & SPADA, Nina (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLE, David (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: two L2 English examples. *Language Teaching*, 42 (2), 222-233.
- LIYANAGE, Indika, & BARTLETT, Brendan John (2012). Gender and language learning strategies: looking beyond the categories. *The Language Learning Journal*, 40 (2), 237-253.
- LOURENÇO, Eduardo (1999). *A Nau de Ícaro Seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva.
- MACARO, Ernesto (2003a). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90 (3), 320-337
- MACARO, Ernesto (2003b). Second language teachers as second language classroom researchers. *Language Learning Journal*, 27, 43-51.
- MACARO, Ernesto (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90, 320-337.
- MACARO, Ernesto (2007). Language learner strategies: adhering to a theoretical framework. *Language Learning Journal*, 35 (2), 239-243.
- MACARO, Ernesto (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.
- MACLAUGHLIN, Barry (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- MACWHINNEY, Brian (ed.) (1987). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- MADEIRA, Ana (2008). Aquisição de L2. In Paulo Osório, Rosa Meyer (coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp. 189-203). Lisboa: Lidel.
- MARQUES, M. E. R. (1990). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.

- MATEUS, Maria Helena Mira (2002). *A Face Exposta da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- MATEUS, Maria Helena Mira, & XAVIER, M.F. (org.) (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa: Cosmos.
- MATEUS, Maria Helena Mira, & VILLALVA, Alina (2006). *O Essencial Sobre Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MATTHEWS, P. H. (1997). *Concise Dictionary of Linguistics*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- MCDONOUGH, S. H. (1999). Learner strategies. *Language Teaching*, 32, 1-18.
- MCKAY, Sandra (2006). *Researching Second Language Classrooms*. Nova Jérícia: Lawrence Erlbaum Associates.
- MEARA, Paul (2010). The relationship between L2 vocabulary knowledge and L2 vocabulary use. In Ernesto Macaro (ed.), *Continuum Companion to Second Language Acquisition* (pp. 179-193). Londres: Continuum International Publishing Group.
- MELERO ABADÍA, Pilar (2004). Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. In Jesús Sánchez Lobato, & Isabel Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores - Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 689-714). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A..
- MERCER, S. (2011). The beliefs of two expert EFL learners. *The Language Learning Journal*, 39 (1), 57-74.
- MIRANDA, Guilhermina L. (2002). Ensinar a aprender. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1 (1), 97-114.
- MIZUMOTO, Atsushi (2012). Exploring the effects of self-efficacy on vocabulary learning strategies. *SiSAL Journal*, 3 (4), 423-437.
- MIZUMOTO, Atsushi, & TAKEUCHI, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13 (4), 425-449.

- MOIR, Jo, & NATION, I.S.P. (2002). Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. *Prospect*, 17 (1), 15-35.
- MOIR, Jo, & NATION, I.S.P. (2008). Vocabulary and good language learner. In Carol Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 159-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- MOREIRA, Marco A., & BUCHWEITZ, Bernardo (2000). *Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem - Os mapas Conceituais e o Vê Epistemológico*. Lisboa: Plátano.
- NATION, I.S.P. (1980). Strategies for receptive vocabulary learning. *RELC Journal: Guidelines*, 3, 18-23.
- NATION, I. S. P. (1993). Predicting the content of texts. *The TESOLANZ Journal*, 1, 37-46.
- NATION, I.S.P. (1998). Helping learners take control of their vocabulary learning. *GRETA*6, 1, 9-18.
- NATION, I.S.P., & MEARA, P. (2002) Vocabulary. In N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 35-54), Londres: Edward Arnold.
- NISBET, John, & SHUCKSMITH, Janet (1986). *Learning Strategies*. Londres: Routledge.
- NYKOS, M. (1990). Sex-related differences in adult language learning: socialization and memory factors. *The Modern Language Journal*, 74 (3), 273-287
- NYKOS, M., & FAN, M. (2007). A review of vocabulary learning strategies: focus on language proficiency and learner voice. In A. Cohen, & E. Macaro (eds.), *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 251-273). Oxford: Oxford University Press.
- NUNAN, David (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, David (1991). Communicative task and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25 (2), 279-295.
- NUNAN, David (1996a). Issues in second language acquisition research: examining substance and procedure. In W. Ritchie, & T. Bhatia (eds.), *Handbook of Language Acquisition* (pp. 349-374). Nova Iorque: Academic Press.

- NUNAN, David (1996b). Learner strategy training in the classroom: an action research study. *TESOL Journal*, 6 (1), 35-41.
- NUNAN, David (1997). Does learner strategy training make a difference?. *Language Modernas*, 24, 123-142.
- NUNAN, David (2003). Nine steps to learners autonomy. In M. Olofsson (ed.), *Symposium* (pp.193-204). Estocolmo: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk och HLS förlag, Universidade de Estocolmo. Obtido em 21 de novembro de 2013 em http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_1_1_Nunan_eng.pdf.
- NUNAN, David (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNES, Jorge (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva* (cadernos do CRIAP). Porto: Edições ASA.
- OSÓRIO, Paulo, & MEYER, Rosa (coord.) (2008), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- O'KEEFFE, Anne O., MCCARTHY, Michael, & CARTER, Ronald (2007). *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. Michael, CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, L., & RUSSO, R. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), 21-45.
- O'MALLEY, J. Michael, CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, L., & RUSSO, R. (1985b). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.
- O'MALLEY, J. Michael, & CHAMOT, Anna Uhl (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: a bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21 (2), 227-249.
- O'MALLEY, J. Michael, & CHAMOT, Anna Uhl (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

- OXFORD, Rebecca L. (1999). Relationships between second language strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109-126.
- OXFORD, Rebecca L. (2008). The learners' landscape and journey: a summary. In Carol Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 306-317). Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca L., & CROOKALL, David (1989). Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 404-419.
- OXFORD, Rebecca L., & NYIKOS, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- OXFORD, Rebecca L., & SCARCELLA, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: state of art in vocabulary instruction. *System*, 22, 231-243.
- PAULINO, Paula, & SILVA, Adelina Lopes da (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.
- PENTEADO, José de Arruda (1979). *Didáctica e Prática de Ensino*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- PERRENOUD, Philippe (2003). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?*. Porto: Edições Asa.
- PINTO, Amâncio C. (1998). Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (1), 37-53.
- PINTO, Maria da Graça L. Castro (2009a). Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro. In Isabel Margarida Duarte, Olívia Figueiredo, João Veloso (org.), *A Linguagem ao Vivo* (pp. 63-93). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- PINTO, Maria da Graça L. Castro (2009b). Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings. In Isabel Margarida Duarte, Olívia Figueiredo, João Veloso (org.), *A Linguagem ao Vivo* (pp. 189-209). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

POULISSE, Nanda (1996). Strategies. In Peter Jordens, & Josine Lalleman (eds.), *Investigating Second Language* (pp. 135-163). Berlin: Mouton de Gruyter.

RICHARDS, Jack, SCHMIDT, Richard (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.

RIBEIRO, Célia (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 109-116.

ROSE, Heath (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, Joan (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 19 (1), 41-51.

RUBIN, J. (1990). How learner strategies can inform language teaching. In Verner Bickley (ed.), *Language Use, Language Teaching and the Curriculum* (pp. 270-284). Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department.

RUBIN, J. (2013). Teaching learning strategies. In Carol A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (Vol.10, pp. 2-6). Nova Jérсия: Wiley-Blackwell.

RUBIN, Joan, CHAMOT, Anna.U., HARRIS, Vee, & ANDERSON, Neil J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A.D. Cohen, E. Macaro (eds.), *Language Learner Strategies* (pp. 141-160). Oxford: Oxford University Press.

RUBIN, Joan, & MCCOY, Patricia (2008). Tasks and good language learners. In Carol Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 294-305). Cambridge: Cambridge University Press.

SAUSSURE, Ferdinand (1999). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Dom Quixote.

SAVIGNON, S. (1991). Communicative language teaching: state of the art. *TESOL Quarterly*, 25 (2), 261-277.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. In Jesús Sánchez Lobato, & Isabel Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para Formación de Profesores - Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 665-688). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A..

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, X (3), 209-231.

SCHMITT, Norbert (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMITT, Norbert (2007). Current trends in vocabulary learning and teaching. In J. Cummins, C. Davison (eds.), *The International Handbook of English Language Teaching* (Vol. 2, pp. 745-759). Londres: Springer.

SCHMITT, Norbert (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 (3), 329-363.

SILVA, Adelina Lopes da (1994). *Estratégias de Aprendizagem* (policopiado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

SILVA, Adelina Lopes da, SIMÃO, Ana Margarida Veiga, & SÁ, Isabel (2004). A Auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, 10 (19), 58-74.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga (2001). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, *Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, 15 e 16 de Outubro de 2001*. Universidade de Lisboa. Obtido em 21 de outubro de 2013 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/amvsimao.pdf>.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga (2002). *Aprendizagem Estratégica: Uma Aposta na Auto-Regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga, CAETANO, Ana Paula, & FLORES, Maria Assunção (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação e Sociedade*, 26 (90), 173-188.

SONBUL, S., & SCHMITT, N. (2013). Explicit and implicit lexical knowledge: acquisition of collocations under different input conditions. *Language Learning*, 63, 121-159.

SPRINTHALL, Norman A., & SPRINTHALL Richard C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.

- STERN, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- TORRE, M. Gomes (1995). O ensino das línguas vivas estrangeiras. In Adalberto D. Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 265-300). Porto: Porto Editora.
- 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.
- UNESCO (1951). *The Use of Vernacular Languages in Education: The Report of the UNESCO Meeting of Specialists, 1951*. Paris: UNESCO.
- VIEIRA, Flávia (1998). *Autonomia de Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- VYGOTSKY, L. S. (1996). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- 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.
- WENDEN, A., RUBIN, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Nova Jérícia: Prentice Hall.
- WODE, H. (1994). Percepción, producción y aprendibilidad de lenguas. In Mercè Pujol Berché, Luci Nussbaum, & Miquel Llobera (dir.), *Adquisición de Lenguas Extranjeras: Perspectivas Actuales en Europa* (pp. 20-33). Madrid: Edelsa.
- WONG, Lilian L.C., & NUNAN, David (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39 (1), 144-163.
- WOODROW, L. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 90-100.
- YIN, Robert K. (2003). *Case Study Research*. Londres: Sage Publication.

Webgrafia

Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) - Universidade do Minesota (s.d.). *Styles and Strategies Based Instruction (SSBI)*. Obtido em em 24 de março de 2012 em <http://www.carla.umn.edu/strategies/SBIinfo.html>

Cognitive Academic and Language Learning Approach - CALLA (s.d). Obtido em 24 de março de 2012 em <http://calla.ws/>

Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (s.d.). *Projecto de Metas de aprendizagem*. Obtido em 22 de junho de 2012 em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao>

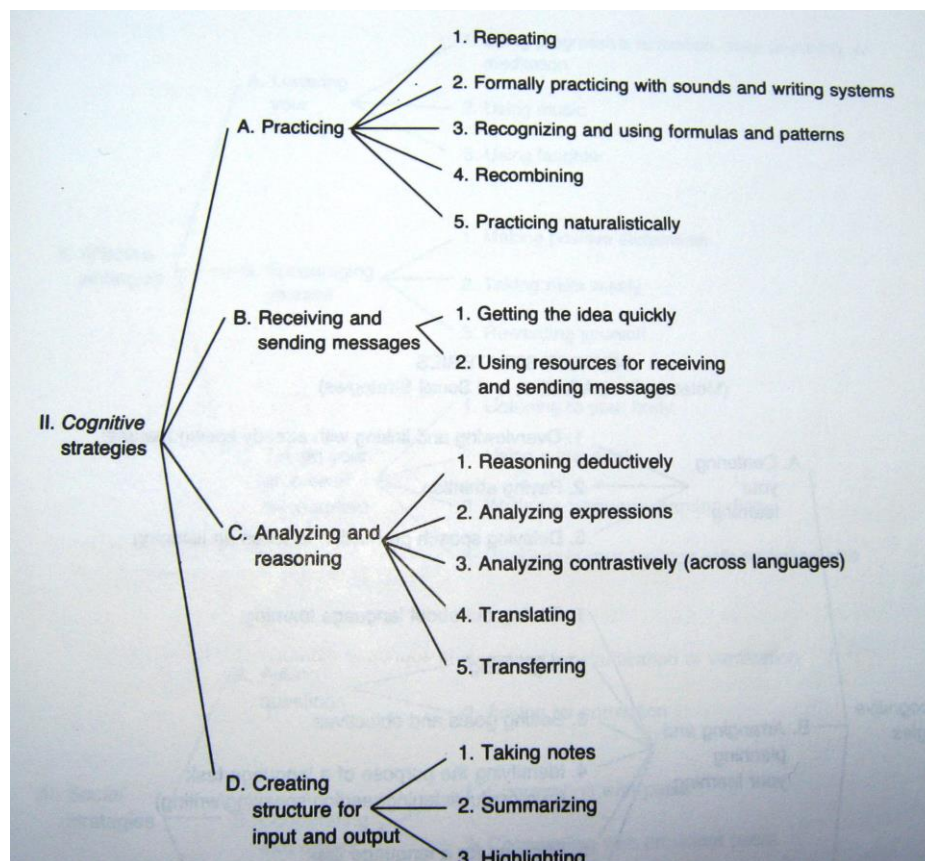
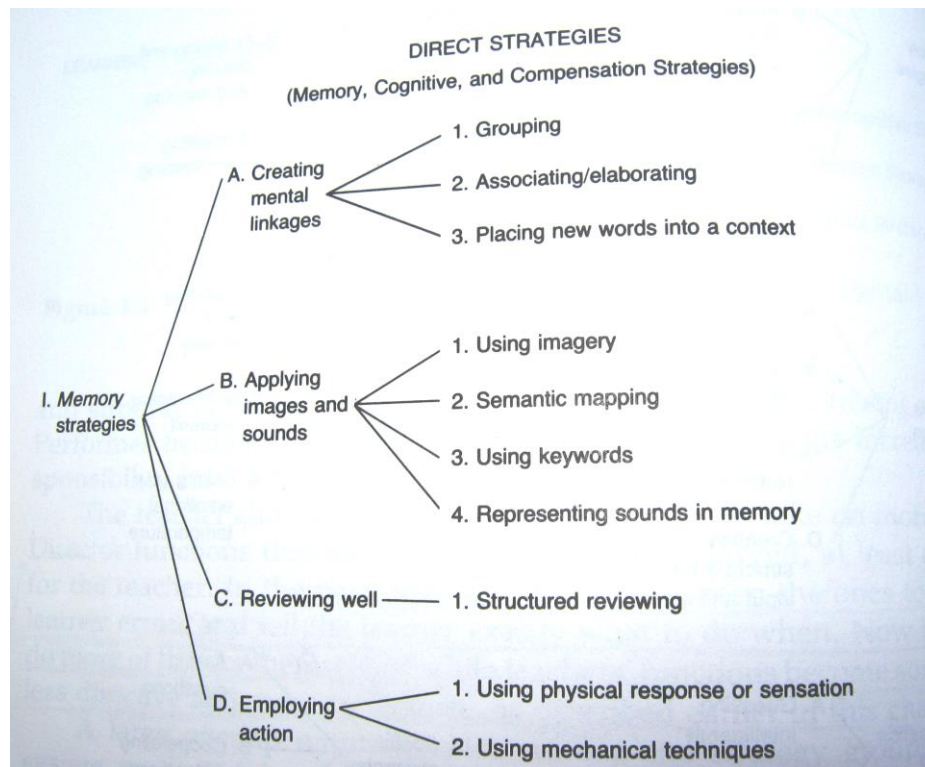
Universidade da Beira Interior (s.d.). *UBI em números - 2005-2011* (pdf.). Obtido em 12 de março de 2013 em https://www.ubi.pt/Ficheiros/Entidades/Universidade/UBI_numeros_2005_%202011_VF.pdf

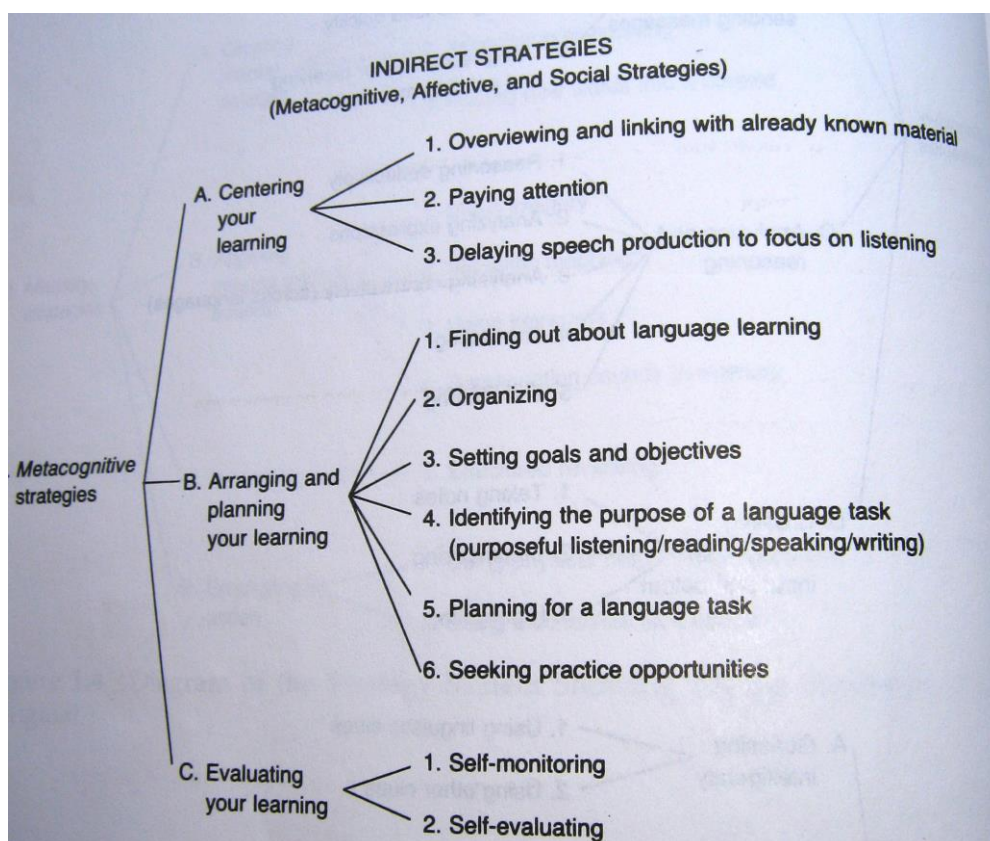
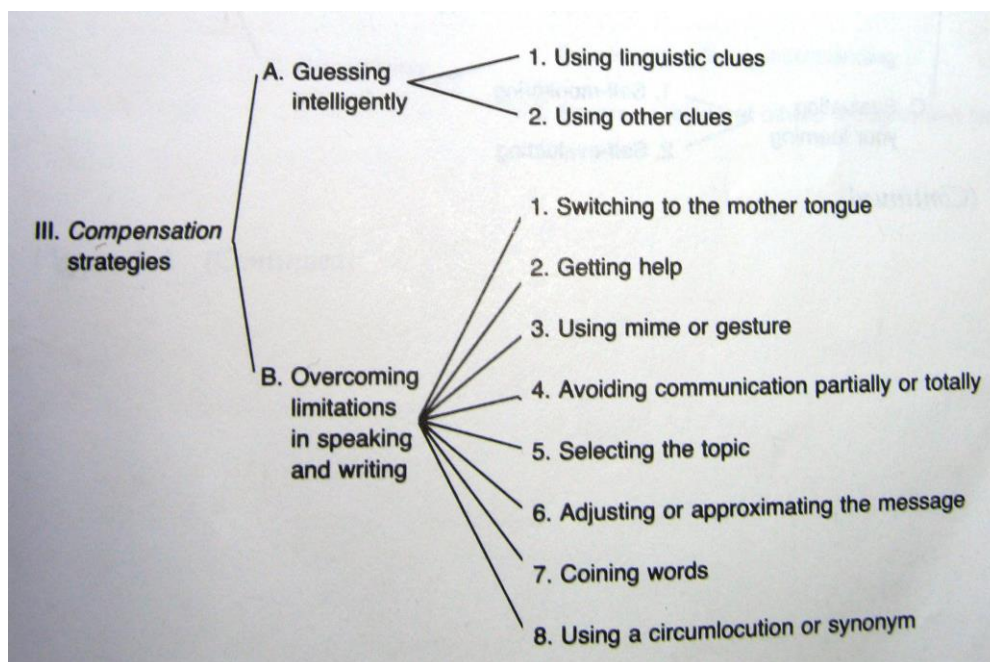
Da infelicidade da composição, dos erros da escritura, e outras imperfeições da estampa, não há que dizer-vos: vós os vedes, vós os castigais.

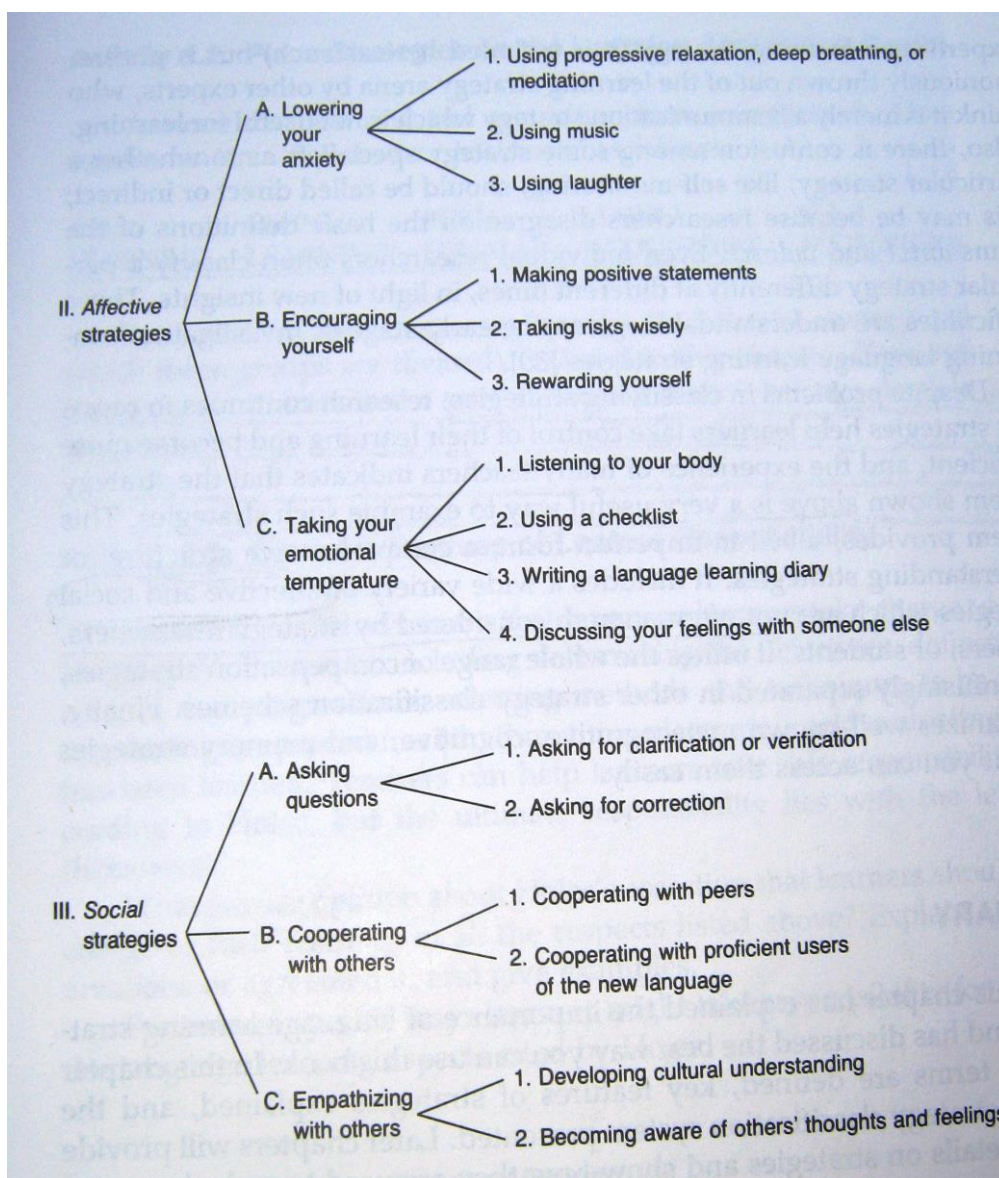
D. Francisco Manuel de Mello

Anexos

Anexo 1 - Inventário de estratégias - proposta de Oxford (1990)







Fonte: Oxford, 1990:18-21.

Anexo 2 - Tabela de caracterização/observação dos grupos

Tabela de caracterização/observação dos grupos

Aprendizagem Estratégica de Vocabulário em Português Língua Segunda e Língua Estrangeira

Grupo: _____

Razões para aprender Português

Código	Nacionalidade	Necessidade	Integração	Importância de saber línguas	Curiosidade
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
Total					

Razões para escolher Portugal

Código	Recomendação	Cultura	Universidade	Clima	Outro	Outro
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
Total						

NOTAS:

Anexo 3 - Questionário Sociolinguístico

Questionário Sociolinguístico No âmbito da tese de Doutoramento em Letras

Aprendizagem Estratégica de Vocabulário em
Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira

O presente questionário visa recolher dados sociolinguísticos dos informantes. Destina-se, exclusivamente, à investigação no âmbito dos estudos de doutoramento. Os dados são confidenciais.

Código: _____ (não preencher)

1) Género: Masculino _____ Feminino _____

2) Idade: _____

3) Nacionalidade: _____

4) Língua materna: _____

5) Atividade / Profissão: _____

6) Tempo de permanência em Portugal: _____

7) Horas de aprendizagem formal de língua portuguesa: _____

8) Em que ambientes convive com a língua portuguesa

a) escola

d) de férias

b) em casa

e) trabalho

c) com amigos

f) outros

9) Nível de conhecimento de língua portuguesa: _____

10) Como caracteriza a língua portuguesa: _____

11) Outras línguas e nível de conhecimento: _____

a) Observe a imagem com atenção e liste o maior número de palavras possível relacionadas com a imagem apresentada.



b) Indique quais as palavras que usa mais frequentemente.

c) Agrupe as palavras apresentadas em A de acordo com as seguintes categorias:

sala de aula	contacto com a língua

d) Agrupe as palavras apresentadas em A de acordo com as categorias seguintes e indique outras estratégias que contribuíram para a aprendizagem das palavras.

Memória	Apontamentos	Perguntar a colegas

Semelhança com a língua materna	Outra	Outra
Outra	Outra	Outra

e) Durante o curso, foram apresentadas e exploradas estratégias de aprendizagem. Considera que esta ação contribuiu para a aprendizagem de vocabulário?

- a) Bastante _____
- b) Muito _____
- c) Pouco _____
- d) Nada _____

f) Depois de tomar conhecimento das estratégias que pode desenvolver durante a aprendizagem, indique a frequência com que adota as estratégias exploradas na sala de aula:

Estratégia	Muito frequentemente	Frequentemente	Raramente	Nunca
Mapas conceptuais/ semânticos a partir de uma palavra ou imagem.				
Revisão de materiais (caderno, glossário)				
Associar a palavra a mímica.				
Manter um caderno organizado.				
Destacar informação no caderno e textos.				
Escrever apontamentos em língua portuguesa.				
Praticar sempre que possível.				
Análise de expressões e palavras(origem, semelhanças e contrastes com outras línguas)				
Tentar compreender o significado através de outras informações (contexto)				
Explicar por outras palavras.				

h) Indique outras estratégias que usa para aprender vocabulário.

Obrigada pela sua participação.

Anexo 4 - Corpus recolhido - ocorrências por grupo

			Horas de aprendizagem formal de LP		Total
			60 horas	100 horas	
Nomedapalavra	Palavras - Açúcar	Count	0	2	2
	Palavras - Água	Count	0	8	8
	Palavras - Ajudar	Count	0	1	1
	Palavras - Alface	Count	0	2	2
	Palavras - Amigo	Count	0	1	1
	Palavras - Andar	Count	1	1	2
	Palavras - Arroz	Count	0	1	1
	Palavras - Árvore	Count	0	1	1
	Palavras - Atum	Count	0	1	1
	Palavras - Autocarro	Count	0	4	4
	Palavras - Azeite	Count	0	1	1
	Palavras - Azeitona	Count	0	1	1
	Palavras - Bacalhau	Count	0	2	2
	Palavras - Banana	Count	0	3	3
	Palavras - Banco	Count	0	2	2
	Palavras - Barato	Count	7	3	10
	Palavras - Batata	Count	0	2	2
	Palavras - Beber	Count	1	1	2
	Palavras - Bebida	Count	0	2	2
	Palavras - Bijuteria	Count	0	3	3
	Palavras - Blusa	Count	0	2	2
	Palavras - Blusão	Count	0	1	1
	Palavras - Bolos	Count	0	5	5
	Palavras - Cabeleireiro	Count	0	1	1
	Palavras - Caderno	Count	0	2	2
	Palavras - Café	Count	8	10	18
	Palavras - Cafeteria	Count	0	1	1
	Palavras - Calças	Count	2	2	4
	Palavras - Caminhar	Count	0	1	1
	Palavras - Camisa	Count	0	3	3
	Palavras - Camisola	Count	0	3	3
	Palavras - Candeeiro	Count	0	1	1
	Palavras - Caneta	Count	0	3	3
	Palavras - Caracóis	Count	0	1	1
	Palavras - Carne	Count	0	5	5
	Palavras - Caro	Count	6	1	7
	Palavras - Carro	Count	3	3	6
	Palavras - Cartão	Count	5	3	8
	Palavras - Cartão de crédito	Count	0	1	1
	Palavras – Casa	Count	0	1	1
Palavras - Casa de banho	Count	0	2	2	
Palavras – Cebola	Count	0	1	1	

Palavras – Cenoura	Count	0	3	3
Palavras – Cêntimo	Count	2	0	2
Palavras - Centro Comercial	Count	0	3	3
Palavras – Cereais	Count	0	3	3
Palavras – Cerveja	Count	0	7	7
Palavras – Chá	Count	0	3	3
Palavras – Champô	Count	0	1	1
Palavras – Chapéu	Count	0	1	1
Palavras – Chinelas	Count	0	1	1
Palavras – Chouriço	Count	0	1	1
Palavras – Cidade	Count	1	0	1
Palavras – Cinema	Count	5	9	14
Palavras – Cliente	Count	5	2	7
Palavras – Comer	Count	1	3	4
Palavras – Comida	Count	1	3	4
Palavras – Comprar	Count	4	6	10
Palavras – Compras	Count	1	2	3
Palavras – Conta	Count	1	0	1
Palavras – Continente	Count	0	6	6
Palavras – Conversar	Count	0	1	1
Palavras – Covilhã	Count	0	2	2
Palavras – Cozinhar	Count	0	1	1
Palavras – Descansar	Count	0	1	1
Palavras – Desculpar	Count	0	1	1
Palavras – Dicionário	Count	0	1	1
Palavras – Dinheiro	Count	8	4	12
Palavras - Edifício	Count	1	0	1
Palavras - Elevador	Count	0	1	1
Palavras - Empregado	Count	9	3	12
Palavras - Escadas	Count	0	3	3
Palavras - Escolher	Count	0	1	1
Palavras - Escova de dentes	Count	0	1	1
Palavras - Esplanada	Count	0	1	1
Palavras - Euros	Count	2	0	2
Palavras - Experimentar	Count	3	2	5
Palavras - Farmácia	Count	0	1	1
Palavras - Fiambre	Count	0	7	7
Palavras - Filme	Count	0	2	2
Palavras - Florista	Count	1	0	1
Palavras - Folhado de chocolate	Count	0	1	1
Palavras - Frango	Count	0	4	4
Palavras - Frigorífico	Count	0	1	1
Palavras - Frio	Count	0	1	1
Palavras - Fruta	Count	0	3	3
Palavras - Galão	Count	2	0	2

Palavras - Garrafa	Count	0	3	3
Palavras - Gel duche	Count	0	1	1
Palavras - Gelado	Count	1	2	3
Palavras - Grande	Count	1	3	4
Palavras - Grátis	Count	1	0	1
Palavras - Hipermercado	Count	0	1	1
Palavras - Informação	Count	0	1	1
Palavras - Iogurte	Count	0	7	7
Palavras - Janela	Count	4	7	11
Palavras - Jornal	Count	0	1	1
Palavras - Lápis	Count	0	1	1
Palavras - Lapiseira	Count	0	1	1
Palavras - Laranja	Count	0	4	4
Palavras - Leite	Count	0	10	10
Palavras - Livro	Count	0	5	5
Palavras - Loja de roupa	Count	8	13	21
Palavras - Longe	Count	0	2	2
Palavras - Maçã	Count	1	4	5
Palavras - Manteiga	Count	0	3	3
Palavras - Massa	Count	0	1	1
Palavras - Montanha	Count	0	1	1
Palavras - Montra	Count	0	1	1
Palavras - Morango	Count	1	1	2
Palavras - Música	Count	0	1	1
Palavras - Nadar	Count	0	1	1
Palavras - Néctar de fruta	Count	0	1	1
Palavras - Novo	Count	1	0	1
Palavras - Número	Count	2	1	3
Palavras - Olhar	Count	0	1	1
Palavras - Ovo	Count	0	4	4
Palavras - Pagar	Count	7	5	12
Palavras - Pão	Count	0	11	11
Palavras - Papel higiénico	Count	0	2	2
Palavras - Paragem de autocarro	Count	0	1	1
Palavras - Pasta de dentes	Count	0	1	1
Palavras - Pastel de nata	Count	0	8	8
Palavras - Pastelaria	Count	5	2	7
Palavras - Peixaria	Count	1	0	1
Palavras - Peixe	Count	0	4	4
Palavras - Pepino	Count	0	1	1
Palavras - Pequeno Almoço	Count	0	1	1
Palavras - Pêra	Count	0	1	1
Palavras - Pergunta	Count	0	1	1
Palavras - Perguntar	Count	0	1	1
Palavras - Pêssego	Count	0	1	1
Palavras - Pessoa	Count	0	6	6
Palavras - Piscina	Count	0	1	1

Palavras - Ponto	Count	0	1	1
Palavras - Porco	Count	0	3	3
Palavras - Porta	Count	0	1	1
Palavras - Português	Count	0	1	1
Palavras - Postal	Count	0	2	2
Palavras - Prato	Count	0	1	1
Palavras - Preço	Count	7	1	8
Palavras - Presunto	Count	0	2	2
Palavras - Promoções	Count	0	1	1
Palavras - Provador	Count	2	1	3
Palavras - Provar	Count	1	0	1
Palavras - Quanto é	Count	1	0	1
Palavras - Queijo	Count	0	10	10
Palavras - Quiosque	Count	0	1	1
Palavras - Rapariga	Count	0	1	1
Palavras - Rapaz	Count	0	1	1
Palavras - Responder	Count	0	1	1
Palavras - Restaurante	Count	2	6	8
Palavras - Roupa	Count	4	11	15
Palavras - Rua	Count	2	4	6
Palavras - Sabonete	Count	0	1	1
Palavras - Saia	Count	0	3	3
Palavras - Saldos	Count	3	0	3
Palavras - Sanitarios	Count	0	1	1
Palavras - Sapataria	Count	2	0	2
Palavras - Sapatilhas	Count	0	1	1
Palavras - Sapatos	Count	1	6	7
Palavras - Senhor	Count	0	1	1
Palavras - Senhora	Count	0	1	1
Palavras - Serra	Count	0	1	1
Palavras - Serra Shopping	Count	0	1	1
Palavras - Soja	Count	0	1	1
Palavras - Subir	Count	0	1	1
Palavras - Sumo	Count	1	2	3
Palavras - Supermercado	Count	1	11	12
Palavras - T-shirt	Count	3	1	4
Palavras - Tamanho	Count	3	1	4
Palavras - Taxi	Count	0	3	3
Palavras - Telefonar	Count	0	1	1
Palavras - Telemóvel	Count	0	2	2
Palavras - Tomate	Count	0	2	2
Palavras - Triste	Count	0	1	1
Palavras - Troco	Count	4	1	5
Palavras - Usar	Count	0	1	1
Palavras - Vender	Count	1	0	1
Palavras - Vestido	Count	0	2	2
Palavras - Vinho	Count	0	11	11

Anexo 5 - Mapa conceptual - Comércio



Anexo 5 - Mapa conceptual - Comércio

Fazer compras (a) charcutaria



- (a) salsicha
- (o) chouriço
- (o) presunto
- (o) fiambre
- (o) queijo

Fazer compras (o) talho



- (a) carne
- (o) porco
- (o) frango
- (o) novilho / (a) vaca
- (o) peru
- (o) cabrito

Fazer compras (a) frutaria



- (a) fruta
- (os) legumes
- (os) vegetais

Anexo 6 - Caderno de exercícios

Segue-se o documento original do caderno de exercícios elaborado pela professora, paginado de 1 a 84.

Índice

Alfabeto	3
Números	5
Fórmulas sociais	8
Identificação e dados pessoais	11
Que horas são?	13
Que dia é hoje?	14
Fazer pedidos – comprar bilhetes	15
Fazer pedidos – no café	16
Fazer pedidos – no restaurante	18
Fazer pedidos – nos serviços e nas lojas	21
Fazer pedidos – no hotel	24
Descrição de pessoas	26
O dia a dia – Ações frequentes / hábitos	27
Verbos da 1ª conjugação	27
O dia a dia – Ações frequentes / hábitos	29
Verbos da 2ª e da 3ª conjugação	29
Pretérito perfeito do indicativo - introdução	31
Verbos	33
Verbos SER e ESTAR	34
Estar + a+ infinitivo do verbo	36
Verbos	38
Adjetivos	38
Pronomes	38
Verbo Haver – verbo impessoal	39
Construções com verbos no infinitivo	41
Presente do indicativo	43
Conjugação pronominal reflexa	46
Expressar futuro	48
Funcionamento da língua	49
Determinantes artigos definidos e indefinidos	50
Pronomes possessivos	52
Pronomes interrogativos	53

Locuções prepositivas - Localizar	55
Pronomes pessoais e preposições	59
Preposições de tempo	60
Verbos de movimento e preposições	62
Preposições e meios de transporte	63
Textos	67
Texto 1	68
Texto 2	68
Texto 3	68
Texto 4	69
Texto 5	69
Texto 6 (Presente do indicativo)	70
Texto 7	70
Texto 8	71
Textos 10	72
Textos 11	73
Textos 12, 13 e 14	74
Texto 15	75
Canções	76

ALFABETO

O alfabeto português tem 26 letras. Escreve exemplos nos espaços da tabela:

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
M	N	O	P
Q	R	S	T
U	V	W	X
Y	Z		

ATENÇÃO:

ca casa cadeira	co comida cola	cu culinária
ce Cenoura Cerveja	ci Cinema Cimento	

ça maçã	ço almoço	çu açúcar
-------------------	---------------------	---------------------

que queijo queque	qui quilograma (kg) quiosque	ch chuva chá
--------------------------------	---	---------------------------

lh bacalhau Covilhã	nh sardinha galinha
----------------------------------	----------------------------------

ga gato	go gostar	gu guloso	
ge gelo gelado	gue fogueira	gi girafa	gui guitarra

s (início de palavra) sapato semana	s (entre vogais) casa mesa casino	ss (entre vogais) massa	s (antes de consoante e final de palavra) castanha sandesh
--	---	-----------------------------------	--

r (início de palavra) relógio	r (entre vogais) cadeira pera	rr (entre vogais) carro
---	--	-----------------------------------

NÚMEROS

0	1	2	3	4
zero	um	dois	três	quatro
5	6	7	8	9
cinco	seis	sete	oito	nove
10	11	12	13	14
dez	onze	doze	treze	catorze
15	16	17	18	19
quinze	dezasseis	dezassete	dezoito	dezanove
20	21	22	30	31
vinte	vinte e um	vinte e dois	trinta	trinta e um
40	50	60	70	80
quarenta	cinquenta	sessenta	setenta	oitenta
90	100	101	102	105
noventa	cem	cento e um	cento e dois	
110	111	115	117	200
				duzentos
222	300	400	414	500
	trezentos	quatrocentos		quinhentos
600	700	800	900	1000
seiscentos				mil

Euro(s) e cêntimo(s)



1 €

As canetas custam _____

Cada caneta custa _____



O café custa _____

0,50€



O livro custa _____

17€



A garrafa de água custa _____

0,55€



A cerveja custa _____

1€



O fino custa _____

0,80€



O almoço na cantina custa _____

3,40€



0,60€

O bolo custa _____

Algumas datas importantes da história de Portugal

1142	Portugal foi reconhecido como país independente.
1498	Vasco da Gama descobriu o caminho marítimo para a Índia
1500	Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil
1910	Implantação da República em Portugal
1986	Adesão à União Europeia

ATENÇÃO

1 um	masculino	Eu bebo um café. Eu como (1) _____ bolo. Eu compro (21) _____ livros.
2 dois		Eu bebo dois cafés. Eu como (2) _____ bolos. Eu compro (22) _____ livros.

1 uma	feminino	Eu bebo uma cerveja. Eu como (1) _____ sandes de queijo. Eu compro (31) _____ garrafas de água.
2 duas		Eu bebo duas cervejas Eu como (2) _____ sandes de queijo. Eu compro (32) _____ garrafas de água.

FÓRMULAS SOCIAIS

1 – Ouve com atenção o texto e relaciona com as imagens¹.



Fotografia nº _____

- A- Olá, como estás?
- B- Bem, obrigado. E tu?
- A- Estou bem, obrigada. Até amanhã.
- B- Até amanhã.

Fotografia nº _____

- A – Quem é ela?
- B – É a minha professora de português.
- A – Como é que ela se chama?
- B – Chama-se Teresa Martins.

Fotografia nº _____

- A - Boa tarde, Hans. Este é o meu amigo Pedro.
- B - Muito prazer. Sou o Hans.
- C - És holandês?
- B - Não, sou alemão, mas moro em Lisboa. Estudo português numa escola de línguas.

2 – Organiza o texto seguinte:

Susana –
Carolina –
Susana –
Carolina –
Susana –
Carolina –



Olá Carolina!

Está tudo bem! E tu? Como estás?

Estou bem, obrigada.

Tchau, até amanhã!

Até amanhã!

Olá Susana. Tudo bem?

¹ Textos e imagens retirados de: TAVARES, Ana (2003), *Português XXI – 1- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL

3 – Organiza o texto seguinte:

Carlos –
 João –
 Carlos –
 João –
 Carlos –
 João –



Olá, Sr. Pereira!	Bem, obrigado. E o senhor? A família?
Está tudo bem, obrigado.	Olá, Sr. Marques! Como está?
Prazer em vê-lo.	Igualmente. Até à próxima!

Cumprimentar	
Formal	Informal
Olá	Olá
Viva	Viva
	Oi (muito informal)
Como está?	Como estás?
Está tudo bem?	Tudo bem?
Como vai? / Como anda?	Como vais? / Como andas?

Bom dia! - de manhã, até às 13h
Boa tarde! – até às 18h/19h
Boa noite! – depois das 19h

Despedir-se
Tchau!
Adeus!
Até amanhã!
Até logo!
Até já!
Até à próxima!
Até à vista!
Até breve!



4 – Ouve com atenção o texto² e completa os espaços.

A Ana e o João estão na esplanada. O Carlos passa na rua e cumprimenta a Ana.

Carlos: Olá, _____!
Ana: Olá, _____!
João: Quem é ele? Eu não o conheço.
Ana: É o Carlos Santos. É o meu vizinho.
João: O que é que ele faz?
Ana: Trabalha na rádio.
João: Ah sim!!! É jornalista?
Ana: Não, trabalha nos serviços administrativos.
João: Parece simpático.
Ana: Ele é simpático. É mesmo muito simpático.



Apresentar uma pessoa	
- Este é o	- meu amigo, o Pedro. - senhor Silva. - doutor Pereira. - meu irmão, o Carlos.
- Esta é a	- minha amiga, a Maria. - dona Alice. - doutora Mariana. - minha irmã, a Ana.

Conhecer uma pessoa
Muito prazer! (formal e informal)
É um prazer conhecê-lo. É um prazer conhecê-la. (muito formal)

5) Observa as imagens. Imagina e escreve um diálogo com um colega.



² Texto retirado de: Casteleiro, João Malaca (dir.) (1998), *Lusofonia, curso básico de português língua estrangeira*, Lisboa: LIDEL.

IDENTIFICAÇÃO E DADOS PESSOAIS

Ouvir o texto³ com atenção

Olá, eu chamo-me António Marques, **sou** português e **sou** médico. (Eu) sou do Porto, mas moro em Lisboa, na Rua do Alecrim número vinte (20), primeiro direito (1ºdto) e **sou** casado. (Eu) **tenho** dois (2) filhos, um rapaz e uma rapariga. O rapaz chama-se João e **tem** dez (10) anos e a rapariga chama-se Teresa e **tem** seis (6) anos.

Verbos

Pronome Pessoal	Ser	Ter
Eu	sou	tenho
Tu	és	tens
(Você) *	é	tem
Ele / Ela	é	tem
Nós	somos	temos
Vocês	são	têm
Eles / Elas	são	têm

*Nota: Em português europeu a forma *você* não se utiliza diretamente como forma de tratamento e deve ser substituída pelas diversas formas de tratamento.

<u>Usar o verbo SER</u>	Masculino	Feminino
Identificação	Olá, eu sou o Pedro. Ele é o Carlos.	Olá, eu sou a Maria. Ela é a Isabel.
Nacionalidade	Eu sou português. Ele é turco. Nós somos polacos.	Eu sou portuguesa. Ela é turca. Nós somos polacas.
Profissão / Ocupação	Eu sou médico. Ele é professor.	Eu sou médica. Ela é professora.
Estado civil	Eu sou solteiro. Eu sou casado. Eu sou divorciado. Eu sou viúvo.	Eu sou solteira. Eu sou casada. Eu sou divorciada. Eu sou viúva.

1) Completa as frases:

- Olá, eu _____ a Teresa, _____ espanhola.
- Ele _____ o Carlos. Ele _____ professor.
- Eu _____ a Sofia e ele _____ o Pedro. Nós _____ estudantes.
- Olá, eu _____ a Maria. _____ italiana e _____ solteira.

³ Texto retirado de: CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (2006), *Aprender Português – Curso inicial de Língua Portuguesa para estrangeiros*, Lisboa: Texto Editores.

Usar o verbo TER	
Posse / propriedade	Eu tenho um livro. Tu tens dois cadernos. Ele tem muitos amigos portugueses.
Idade	Eu tenho vinte (20) anos. Tu tens vinte e cinco (25) anos. Ele tem quarenta (40) anos.

✍ Exercício:

2) Conjuga os verbos na primeira pessoa do singular (eu) e ouve com atenção os textos⁴.

A)

Olá! _____ (ser) a Brigitte. _____ (ser) alemã e _____ (ser) estudante de português na Universidade. _____ (ser) de Berlim, na Alemanha, mas agora moro em Lisboa, na casa de uma família portuguesa, na Rua do Sol, número 5. Não _____ (ser) casada; _____ (ser) solteira. _____ (ter) muitos amigos portugueses.

B)

Olá! Chamo-me Cesária e _____ (ser) de Angola. Agora moro em Lisboa com a minha família. _____ (ser) estudante de Economia e _____ (ter) 20 anos.

3) Ouve os textos⁵ com atenção e completa os espaços:

A)

A Olga _____ russa. Ela _____ tradutora e trabalha na Escola de Línguas, em Lisboa. A Olga _____ divorciada e _____ duas filhas (2), a Hanna e a Katarina. Ela _____ quarenta e três (43) anos.

B)

O Peter e o Paul _____ ingleses. Eles _____ médicos, moram e trabalham no Porto. O Peter _____ trinta e três (33) anos e _____ casado, o Paul _____ solteiro e _____ vinte e nove (29) anos. Eles trabalham no hospital todos os dias.

4) Escreve a tua apresentação.

⁴ Texto retirado de: TAVARES, Ana (2003), *Português XXI – 1- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL

⁵ Texto retirado de: OLIVEIRA, Carla, COELHO, Luísa, (2008), *Aprender Português – Compreensão oral*, Lisboa: Texto Editores.

QUE HORAS SÃO?

Ouve o diálogo⁶ com atenção:

Cristina: Teresa, por favor, que horas são?

Teresa: São dez horas em ponto.

Cristina: Dez horas! Vou tomar uma bica, queres vir?

8:00 – **São** oito horas. São oito horas em ponto.

9:15 – **São** nove e quinze. São nove e um quarto.

9:30 – **São** nove e trinta. São nove e meia.

9:40 – **São** nove e quarenta. São vinte para as dez.

9:45 – **São** nove e quarenta e cinco. São um quarto para as dez.

ATENÇÃO:

1:00 – É uma hora.

12:00 – É meio-dia.

00:00 – É meia-noite.







1:00 – É uma hora **da** manhã.

13:00 – É uma hora **da** tarde. (São treze horas.)

8:00 – **São** oito horas **da** manhã.



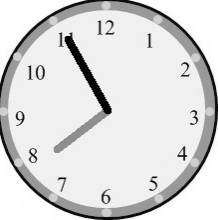



20:00 – **São** oito horas **da** noite. (São vinte horas.)

Que horas são?

	1 É uma hora (da manhã). É uma hora (da tarde).		4 São cinco e um quarto (da manhã). São cinco e um quarto (da tarde).
	2 É meio-dia. É meia-noite.		5 São cinco e meia (da manhã). São cinco e meia (da tarde).
	3 São duas horas (da manhã). São duas horas (da tarde).		6 São vinte para as seis. São seis menos vinte. São cinco e quarenta.

⁶ CASCALHO, Marília Margareth, COUTO, Orlando (2005), *Ver, ouvir e falar português - curso multimédia*, Lisboa: LIDEL.

1) Que horas são?

	1		4
	2		5
	3		6

QUE DIA É HOJE?

Os dias da semana
segunda-feira
terça-feira
quarta-feira
quinta-feira
sexta-feira

O fim de semana
sábado
domingo

OS MESES DO ANO	
janeiro	julho
fevereiro	agosto
março	setembro
abril	outubro
maio	novembro
junho	dezembro

Que dia é hoje? _____

Quando é o mini-teste? _____

Quando é o teu aniversário? _____

FAZER PEDIDOS – COMPRAR BILHETES

a) Ouve e completa os diálogos:

NA ESTAÇÃO DE COMBOIOS

Cliente: _____!

Empregado: Bom dia! O que deseja?

Cliente: É um bilhete **de ida e volta** para Coimbra, _____.

Empregado: No comboio regional ou no intercity?

Cliente: No intercity, por favor. É mais rápido.

Empregado: São _____ €, por favor.

Cliente: Aqui tem.

Empregado: Obrigado e boa viagem!

Cliente: Obrigada.

Para ler o bilhete:

Comboios de Portugal		21/01/12 15:42
PT.CAMPANHA <-> COIMBRA-B		
Ida: 21/01		
PT.CAMPANHA->COIMBRA-B	IC 2 CL	
CARR:21 LUG:22	522(10:52)	
Volta: 21/01		
COIMBRA-B->PT.CAMPANHA	IC 2 CL	
CARR:21 LUG:41	527(17:31)	
Res Bilh: 394/110467		
Não Reembolsável	INTEIRO	7,50 EUI
Volta Não Rev.		inclui IVA 6

NA CENTRAL DE CAMIONAGEM / NA RODOVIÁRIA

 **citi express**
Empresa de Viacao Beira Douro, Lda
NIF: 500 097 190 Cap. Social: 249 400 00€
Av. Antonio Jose de Almeida, Lojas 3 e 4
3510-064 Viseu

Bilh.N.:304.01.08240

De :COVILHA (304)
Para:COIMBRA (200)

2012-05-15 as: 07:30
CARTAO JOVEM
Viatura : 77 / Lugar : 5

1a LIGACAO
Em:VISEU as:09:40
Viatura : 71 / Lugar : 21

Preco: 12,10 €ur ANA.PAULA
IVA incluido:6%

Compre o seu bilhete na INTERNET
Embarque directamente no autocarro
www.rede-expressos.pt

Nome: _____ NIF: _____
Processado por Computador /IVA incluido:6%

VALIDO PARA DATA E HORA MENCIONADAS
OBRIGATORIO RESPEITAR O N. DO LUGAR

Empregada: Boa tarde! O que deseja?

Cliente: Boa tarde! São _____
bilhetes para Coimbra, no autocarro das 10h, com
cartão jovem, por favor.

Empregada: Tem de mudar de autocarro em Viseu.

Cliente: Obrigado. Quanto custa?

Empregada: São _____ €, por favor.

Cliente: Aqui tem.

Empregada: Obrigada e boa viagem!

Para ler o bilhete:

b) Escreve um pequeno diálogo com um colega e
apresenta na aula.

FAZER PEDIDOS – NO CAFÉ

NO CAFÉ / NA PASTELARIA

1) Ouve e lê o texto com atenção.

Empregada: Bom dia. Faça favor.

Cliente: Bom dia. Queria um café e um pastel de nata, por favor.

Empregada: É só um momento.

Empregada: Aqui está.

Cliente: Obrigada.

Empregada: De nada.

Cliente: Olhe, por favor. Quanto é?

Empregada: É 1,20€. (Um euro e vinte.)

Cliente: Aqui tem.

Empregada: Obrigada. Até amanhã!

Cliente: Até amanhã!

Perguntar o que deseja	Fazer pedidos
Faça favor. / Faça favor de dizer.	Queria um café, por favor.
O que deseja?	É um café, por favor.
O que vai ser?	
Diga.	

Perguntar o preço	Responder quanto é
Quanto é?	É 1€. (um euro)
Quanto custa?	São 0,50€. (cinquenta cêntimos)

Pedir	Agradecer
Por favor	Obrigado / Obrigada
Se faz favor	Bem haja! (região centro)
Se fizer o favor (mais formal, não é frequente)	

2) Ouve o texto⁷ com atenção e completa os espaços.

Empregada: Bom dia. Faça favor.

Cliente: Bom dia. Queria um _____, uma torrada e um copo de água.

Empregada: O _____ é escuro ou claro?

Cliente: Escuro. E queria a torrada com pouca manteiga, por favor.

Empregada: Muito bem.

Empregada: Aqui está.

Cliente: Pago já. Quanto _____?

Empregada: São _____.



⁷ Texto retirado de: TAVARES, Ana (2003), *Português XXI – 1- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL

REFEIÇÕES

O pequeno-almoço – De manhã (ao acordar até às dez horas da manhã - 10h)



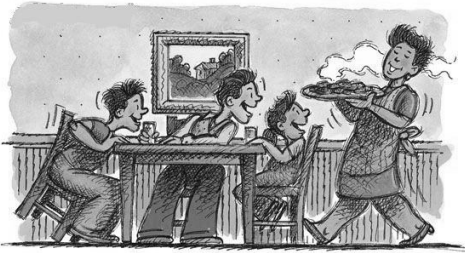
Eu **tomo** pequeno-almoço às 9h.

O almoço – do meio-dia (12h) até às duas da tarde (14h)

Eu **almoço** à uma da tarde (13h).



O jantar – das sete da tarde (19h) às dez da noite (22h)



Eu **janto** às oito e meia da noite (20h30m).

3) *Escreve o artigo definido correto antes das palavras e organiza-as.*

pão	vinho	torrada	peixe	cereais	fiambre	tosta mista
sopa	queijo	sumo	legumes	iogurte	sandes	bolo
massa	salada	frango	leite	batatas	carne	azeitonas

Ao pequeno-almoço	Ao almoço	Ao jantar

4) O que é que normalmente comes ao pequeno-almoço?

5) Escreve, com um colega, um diálogo no café.

FAZER PEDIDOS – NO RESTAURANTE

1) Ouve o texto⁸ com atenção e completa os espaços:

Empregado: Boa tarde.

Teresa: Boa tarde

Empregado: _____ mesa reservada?

Teresa: Não, não _____.

Empregado: Bem, a esta hora não há problema. Preferem esta mesa ou aquela ali, perto da janela?

Teresa: Eu prefiro aquela perto da janela.

Carlos: Sim, sim. Também acho.

Empregado: Então, façam favor. Aqui têm a lista.

Teresa: Obrigada.

Carlos: Olhe, eu queria uma sopa de legumes e uma dose de sardinhas assadas. E tu?

Teresa: Eu prefiro um caldo verde e uma dose de frango assado.

Empregado: E para beber?

Teresa: Eu bebo uma _____ mineral sem gás.

Empregado: Fresca?

Teresa: Não, não. Natural.

Empregado: Com certeza. E o senhor?

Carlos: Eu bebo uma imperial.

Vocabulário

Expressar opinião

Achar que	Eu acho que o texto é fácil
Pensar que	Eu penso que o texto é fácil

a ementa = a lista = o menu

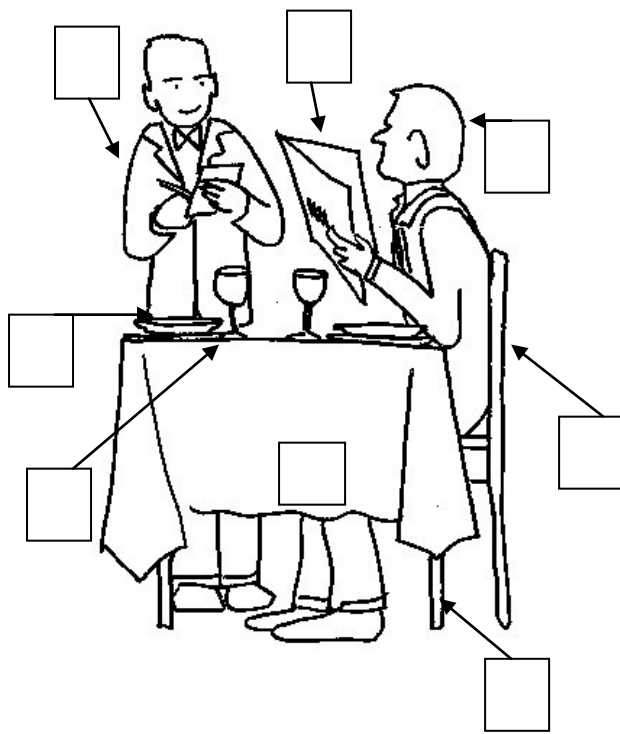
o prato do dia – prato económico para o almoço / recomendação do chefe

Vocabulário relacionado
(a) conta
(o) troco
(a) gorjeta
pagar com dinheiro / pagar com cartão

Expressões:
Parece-me uma boa decisão.
Parece-me uma boa ideia.
Acho uma boa ideia.

⁸ Texto retirado de: TAVARES, Ana (2003), *Português XXI – 1- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL.

2) Organiza o vocabulário



1	O cliente
2	A ementa
3	O empregado
4	A mesa
5	A toalha
6	O copo
7	O prato
8	A cadeira

3) Ouve o texto com atenção:

Empregado: Boa noite. Aqui está a ementa.

Helena: Obrigada! Qual é o prato do dia?

Empregado: É lombinhos de porco com cogumelos.

Daniel: E a sopa?

Empregado: Sopa de alho francês.

Daniel: É uma sopa e uma dose de lombinhos, por favor.

Helena: Eu também quero uma sopa, mas prefiro os secretos de porco.

Empregado: E para beber?

Daniel: Uma garrafa de água.

Empregado: Fresca ou natural?

Helena: Fresca, por favor.

Empregado: Trago já.



4) Escreva, com um colega, um diálogo no restaurante. Usem a ementa apresentada.

Restaurante Bom Garfo

EMENTA

Entradas

Couvert simples (manteiga, patê, azeitonas) 1€

Presunto e chouriços 1€

Queijo 1€

Peixes

Bacalhau com Natas 10€

Salmão grelhado 9€

Carapau frito 8,50€

Sobremesas

Arroz doce 1,50€

Leite creme 1,50€

Pudim de ovos 1,50€

Sopas

Caldo Verde 1€

Sopa de legumes 1€

Creme de cenoura 1€

Carnes

Bitoque de vitela 11€

Lombo assado 7€

Peitos de frango no forno 7€

Bom apetite!

FAZER PEDIDOS – NOS SERVIÇOS E NAS LOJAS

1) Ouve com atenção e completa os textos.

NOS CORREIOS⁹

Funcionário: Boa tarde.

Filipe: Boa tarde. Olhe, _____ um selo para os Estados Unidos.

Funcionário: Aqui está.

Filipe: Agora queria enviar esta carta em correio _____.

Funcionário: Muito bem. Mais alguma coisa?

Filipe: Não. É tudo. Quanto é?

Vocabulário	
Enviar para	destino – Queria enviar para a Polónia.
Enviar em	modo – Queria enviar em correio normal. Queria enviar em correio azul.
Carta registada	
Levantar uma encomenda	É necessário um documento de identificação: - o bilhete de identidade / o cartão de cidadão - o passaporte

2) Ouve e completa o diálogo:

NA LOJA DE ROUPA

Empregada: Boa tarde. Posso ajudar?

Cliente: Sim, queria umas calças pretas.

Empregada: Qual é o seu _____?

Cliente: É o 38.

Empregada: 38... Ah! Aqui tem estas.

Cliente: Quanto custam essas?

Empregada: Está aqui o preço. São _____ euros.

Cliente: E quanto custam as calças azuis?

Empregada: Aquelas são mais baratas.

Cliente: Então, posso experimentar as duas?

Empregada: Com certeza. Pode experimentar naquele provador.

Cliente: Vou levar as calças pretas. Posso pagar com cartão?

Empregada: Com certeza.



Vocabulário
o número / o tamanho
o provador / o gabinete de prova
experimentar / provar
barato(a)
caro(a)

⁹ Texto retirado de: TAVARES, Ana (2003), *Português XXI – 1- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL

3) Ouve e lê o texto com atenção.

NA MERCEARIA

Cliente: Olá, boa tarde!

Empregado: Boa tarde!

Cliente: Queria um pacote de _____, por favor.

Empregado: Claro, aqui está!

Cliente: E também queria um quilo de _____.

Empregado: É tudo?

Cliente: Sim. Quanto é tudo?

Empregado: É um euro e setenta cêntimos.



(A cliente paga com dois euros)

Empregado: O seu troco!

Cliente: Obrigada. Boa tarde.

Empregado: Obrigado e boa tarde.

4) Imagina e escreve, com um colega, um diálogo na mercearia:

5) O que é que tu precisas para um piquenique?

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

6) Vai às compras e descobre o preço dos produtos da tua lista:

Lista de compras

		Preço	
Fruta	Laranjas - 1 quilo (1Kg)		
	Maçãs - 1 quilo (1Kg)		
Legumes	Brócolos - 1 quilo (1Kg)		
	Couve - 1 quilo (1Kg)		
	Alface - 1 quilo (1kg)		
	Couve-flor - 1 quilo (1kg)		
	Tomate - 1 quilo (1kg)		
Charcutaria	Fiambre - 250 gramas (250 gr)		
	Presunto - 250 gramas (250 gr)		
	Chouriço		
	Fatias de queijo - 1 embalagem		
	Leite meio gordo - 3 pacotes		
	logurte magro líquido - 6 unidades		
	logurte de pedaços - 6 unidades		
	Café - 1 pacote		
	Nata / Natas - 1 pacote		
	Arroz - 1 quilo (1Kg)		
	Ovos - meia dúzia (6 ovos)		
	Carne	Porco - Bifanas - 1 quilo (1kg)	
		Peru - Escalopes - 1 quilo (1kg)	
		Novilho (vaca) - Bife da Perna - 1 quilo (1kg)	
	Peixe e Marisco	Bacalhau - Posta - 1 quilo (1kg)	
Pescada - 1 quilo (1kg)			
Camarão cozido - 1 quilo (1Kg)			
Produtos de higiene	Dentífrico (pasta de dentes) - 1 embalagem		
	Escova de dentes		
	Papel higiénico - 6 rolos		
	Sabonete		
	Gel de banho		
	Sumo sem gás - 2 garrafas		
	Néctar de fruta - 2 pacotes		
	Pão de forma - 1 embalagem		
	Batata frita - 1 pacote		
	TOTAL		



ATENÇÃO: o pacote = a embalagem

FAZER PEDIDOS – NO HOTEL

1) Ouve e lê o diálogo¹⁰ com atenção:

Empregado – Bom dia, faça o favor de dizer.

Cliente – Bom dia, queria um quarto individual com casa de banho.

Empregado – Quantas noites fica?

Cliente – Fico duas noites.

Empregado – Com certeza. Temos um bom quarto no 1º (primeiro) andar. Aqui tem a chave.

Toma o pequeno-almoço?

Cliente – Tomo, sim. Obrigado.

Vocabulário:

No quarto há	

No hotel:

Tipo de quarto	Casa de banho	Refeições
Um quarto de casal	Com casa de banho	Com/Sem pequeno-almoço
Um quarto duplo	Sem casa de banho	Com meia pensão
Um quarto individual Um single		Com pensão completa

Mais vocabulário:

Queria reservar um quarto para o dia 14 de maio.
Quanto é ? Quanto custa? Qual é o preço do quarto?
Tem internet? Tem televisão? Tem ar condicionado?
Queria um quarto com uma boa vista, se faz favor?
O quarto tem uma vista <i>fantástica / muito boa</i> .

¹⁰ Texto retirado de: TAVARES, Ana (2003), *Português XXI – 1- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL

2) Ouve o diálogo com atenção e preenche os espaços:

No hotel:

Empregado – Bom dia, faça o favor de dizer.

Cliente – Bom dia, quanto é um quarto _____?

Empregado – São 32 euros por noite.

Cliente – Tem casa de banho?

Empregado – Sim, tem.

Cliente – O _____ está incluído?

Empregado – Está, sim.

Cliente – Então queria um quarto _____, se faz favor.

Empregado – O quarto é no segundo andar, número 22.

Cliente – Tem televisão?

Empregado – Sim, tem.

Cliente – Ótimo.

Empregado – O _____ é no rés do chão, até às dez horas.

Cliente – Obrigado.

Empregado – De nada. Boa noite.

3 - Escreve, com um colega, um diálogo no hotel:

DESCRIÇÃO DE PESSOAS

1) Ouve o texto com atenção:

A Teresa é portuguesa e trabalha em Coimbra. Tem 50 anos e é de estatura média. Ela tem o cabelo curto, liso e castanho claro, quase loiro. Os olhos dela são castanhos esverdeados. É casada com o Pedro. Ele é alto e forte. É moreno e tem pouco cabelo. O filho deles chama-se João. É um rapaz alto. Tem o cabelo curto, castanho claro e olhos castanhos.

Mais vocabulário

menino	menina	criança
rapaz	rapariga	
homem	mulher	

Verbos:

ser
ter
usar

2) Completa o quadro com os antónimos corretos e escreve frases:

	Antónimo	Frase
gordo/gorda		
alto/alta		
comprido/comprida		
grosso/grossa		
pequeno/pequena		

3) Ouve e lê as descrições com atenção e relaciona com as imagens:

A – É loiro e tem o cabelo curto. O nariz dele é pequeno e fino. É alto e forte. Tem ombros largos.

B – É alta e magra. Tem os olhos grandes e os lábios finos. Tem o cabelo preto e curto.

C – Não é muito alta. Tem o cabelo comprido e liso. Usa rabo de cavalo. Tem a cabeça grande e usa óculos de sol.

D – É baixo e magro. Tem o cabelo encaracolado e patilhas. Tem as orelhas grandes.



4) Descreve um(a) colega.

O DIA A DIA – AÇÕES FREQUENTES / HÁBITOS
VERBOS DA 1ª CONJUGAÇÃO

1) Ouve o texto¹¹ com atenção:

A filha do senhor Silva **chama-se** Alice, **é** secretária, **tem** 22 anos e **é** solteira. **Trabalha** em Lisboa, mas **mora** em Cascais. **Levanta-se** sempre muito cedo e **começa** a trabalhar todos os dias às 8 horas. O escritório **é** longe da estação do comboio e ela **apanha** sempre o metro para não chegar atrasada. Quando **regressa** a casa, **compra** um frango e **janta** sozinha.

Verbos regulares no Presente do Indicativo

	1ª conjugação - ar	Outros verbos	Frases
	Estudar		
Eu	estudo	trabalhar	
Tu	estudas	morar	
Você	estuda	almoçar	
Ele / Ela	estuda	jantar	
Nós	estudamos	apanhar	
Vocês	estudam	regressar	
Eles / Elas	estudam	comprar	

2) Completa os espaços com os verbos conjugados no Presente do Indicativo:

Eu _____ (chamar-se) António e _____
(ser) português. _____ (ter) 23 anos e _____
(estudar) arquitetura. À noite, eu também _____ (trabalhar) num café.
Normalmente, _____ (acordar) às 8h. As minhas aulas
_____ (começar) às 9h, por isso _____ (tomar)
duche rapidamente e _____ (tomar) o pequeno-almoço na universidade.
Depois das aulas, _____ (almoçar) na cantina, porque
_____ (ser) mais barato. À tarde eu _____ (praticar)
exercício físico e _____ (voltar) para casa às seis da tarde. Em casa,
_____ (descansar) um pouco e _____ (preparar-se)
para ir trabalhar no café. _____ (voltar) para casa à meia-noite.

3) Completa os espaços do texto¹² com os verbos conjugados no Presente do Indicativo:

A Françoise _____ (ser) francesa, _____ (ser) tradutora e
_____ (trabalhar) em Paris. Agora _____ (morar) em
Lisboa e _____ (estudar) português na Faculdade de Letras. Normalmente
_____ (almoçar) na cantina da universidade, _____
(conversar) com os amigos e depois _____ (voltar) para casa.

¹¹ Texto retirado de: CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (2006), *Aprender Português – Curso inicial de Língua Portuguesa para estrangeiros*, Lisboa: Texto Editores.

¹² *ibidem*

4) Escreve frases com os verbos seguintes:

Visitar	
Descansar	
Cozinhar	
Preparar	
Lavar	
Dançar	
Cantar	
Falar	

ATENÇÃO:

Alguns verbos necessitam de preposições específicas:

Falar de	
Falar sobre	
Falar com	
Conversar sobre	
Conversar com	
Precisar de	
Necessitar de	
Gostar de	
Telefonar para	
Telefonar a	

5) Fala, um pouco, sobre ti:

O DIA A DIA – AÇÕES FREQUENTES / HÁBITOS VERBOS DA 2ª E DA 3ª CONJUGAÇÃO

1) Ouve o texto com atenção:

O Pedro acorda muito cedo todos os dias. Ao pequeno-almoço **come** duas torradas e **bebe** café com leite. Ele **sai** de casa às 8h porque tem aulas às 9h. Normalmente almoça na cantina com os colegas e depois ele vai para a biblioteca estudar. Ele **escreve** os trabalhos no computador e costuma ler livros para estudar a matéria das aulas.

Às quartas e sextas-feiras ele tem aulas de inglês e **aprende** a falar e escrever corretamente. Ele gosta muito de aprender línguas. Fala francês e espanhol e **compreende** um pouco de romeno.

No tempo livre, ele e os amigos **correm** durante uma hora no parque, todos os dias, e depois voltam para casa. Às sextas-feiras e aos sábados eles vão ao cinema ou **saem** à noite.

Verbos regulares no Presente do Indicativo

2ª conjugação -er Comer		Outros verbos	Frases
Eu	como	beber	
Tu	comes	escrever	
(você)	come	compreender	
Ele / Ela	come	aprender	
Nós	comemos	conhecer	
Vocês	comem	correr	
Eles / Elas	comem	vender	

3ª conjugação -ir Abrir		Outros verbos	Frases
Eu	abro	partir	
Tu	abres	imprimir	
(você)	abre	abrir	
Ele / Ela	abre		
Nós	abrimos		
Vocês	abrem		
Eles / Elas	abrem		

2) Ouve o texto¹³ com atenção e escreve as palavras corretas nos espaços:

O João está na rua e não sabe que horas são. Ele tem de ir para a empresa e entra às nove horas. Quando vai para o emprego, encontra o seu amigo Pedro.

João: Bom dia, Pedro.

Pedro: Olá João! Estás bom? Como é que está a tua família?

João: Está tudo _____. E tu?

Pedro: Eu estou muito bem. O que é que estás a fazer na rua às _____ horas?

João: São _____ horas? Não é possível! Eu começo a trabalhar às _____ horas.

Pedro: Tu trabalhas muito! Agora trabalhas ao _____?

João: Não!!! Que dia é hoje?

Pedro: Hoje é dia _____ de agosto.

João: Não! Eu quero saber o dia da semana. Qual é o dia da semana?

Pedro: Hoje é _____.

João: _____ ??? E que horas são?

Pedro: Agora são _____ minutos.

João: Que chatice! Acho que vou para _____ para dormir mais um pouco.
Ao domingo acordo sempre às onze horas.

Pedro: Tens de comprar um relógio com os dias da semana e os meses do ano. E... claro... o relógio também deve ter horas!

Expressar obrigação / dever

Exemplos:

- a) Eu **tenho de comprar** um bilhete de autocarro.
- b) Eu **tenho de praticar** português.

Ter (Conjugado no presente do indicativo)	de que	Verbo no infinitivo	Eu tenho de estudar para o teste. Eu tenho que estudar para o teste.
---	---------------	----------------------------	---

3) Escreve algumas coisas que tu tens de fazer durante este mês.

¹³ Texto retirado de: CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (2006), *Aprender Português – Curso inicial de Língua Portuguesa para estrangeiros*, Lisboa: Texto Editores.

PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO - INTRODUÇÃO

Lê o texto com atenção

Ontem eu **fui** ao cinema com os meus amigos. Depois do filme nós **fomos** comer uma piza. No restaurante, o empregado **foi** muito simpático. Nós **estivemos** no restaurante durante duas horas. No final eu **tive** de pagar a conta com o cartão. Eu e os meus amigos **viemos** muito tarde para a residência.

PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO:

	Ir	Ser	Estar	Ter	Vir
Eu	fui	fui	estive	tive	vim
Tu	foste	foste	estiveste	tiveste	vieste
(Você)	foi	foi	esteve	teve	veio
Ele / Ela	foi	foi	esteve	teve	veio
Nós	fomos	fomos	estivemos	tivemos	viemos
Vocês	foram	foram	estiveram	tiveram	vieram
Eles / Elas	foram	foram	estiveram	tiveram	vieram

1 - Usa o Pretérito Perfeito do Indicativo (passado) e transforma as frases seguintes:

- Hoje eu vou para a universidade. – Ontem _____
- Eu sou estudante na Covilhã – No ano passado _____
- Eu estou na Covilhã – No ano passado _____
- Eu tenho muito trabalho. – Na semana passada _____
- Eu venho para a universidade todos os dias às 10 horas. – Ontem _____
- Eu e os meus amigos vamos jogar futebol. – Ontem _____
- Os meus colegas da universidade são simpáticos. - _____
- Eu e os meus amigos estamos em Lisboa. – Há duas semanas _____

2) Completa o texto com os verbos corretos:

Ontem, eu e os meus amigos _____ à cantina. Depois do almoço, nós _____ falar com o professor de economia, porque amanhã nós vamos ter um exame e o professor explicou muitas coisas.

Mais tarde eu _____ para a residência. Eu _____ a descansar até às 18 horas e depois eu _____ ver um filme com o meu colega de quarto.

À noite eu _____ de estudar muito, porque hoje vou fazer um exame muito importante.

Atenção: As regras do Presente do Indicativo são iguais no Pretérito Perfeito do Indicativo

<u>Presente do Indicativo</u>	<u>Pretérito Perfeito do Indicativo</u>
Eu estou a estudar português na biblioteca.	Eu estive a estudar português na biblioteca.
Eu vou ao cinema.	Eu fui ao cinema.
Eu vou para a universidade.	Eu fui para a universidade.
Eu tenho de acabar o projeto hoje.	Eu tive de acabar o projeto ontem.
Amanhã eu vou falar com o professor.	Ontem eu fui falar com o professor.

4) Observa as imagens¹⁴ e conta o que o Pedro fez ontem:



Depois de acordar,

o Pedro _____ tomar um duche.



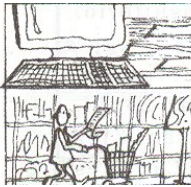
A seguir ao pequeno-almoço,

ele _____ trabalhar.



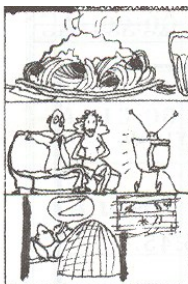
Ele _____ de apanhar o autocarro para a empresa e

ele _____ até às 17h 30m.



Depois do trabalho,

ele _____



Mais tarde, ele jantou esparguete com frango.

Ele _____

e à meia-noite _____.

3) Conta o que tu fizeste ontem:

¹⁴ Imagens retiradas e adaptadas de: TAVARES, Ana (2003), *Português XXI – 1- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL

Verbos

VERBOS SER E ESTAR

Quando comparamos os verbos ser e estar verificamos que o primeiro indica, frequentemente, ações de caráter permanente, ao passo que o verbo estar é utilizado para expressar ações de caráter temporário.

Exemplos:

Verbo **ser** – A Susana **é** portuguesa.

Verbo **estar** – O Pedro **está** triste.

	Ser	Estar
Eu	sou	estou
Tu	és	estás
(você)	é	está
Ele / Ela	é	está
Nós	somos	estamos
Vocês	são	estão
Eles / Elas	são	estão

Verbo Ser:

- ♦ **Nacionalidade:**
Eu **sou** portuguesa.
- ♦ **Profissão ou ocupação:**
Tu **és** jornalista.
- ♦ **Situação permanente ou que não se altera facilmente:**
A Maria **é** bonita.
O carro **é** verde.
- ♦ **Localização geográfica de sujeitos fixos:**
Lisboa **é** em Portugal.
O café **é** ao lado da biblioteca.
- ♦ **Definição:**
A banana **é** um fruto.
O futebol **é** um desporto.
- ♦ **Posse ou pertença:**
As canetas **são** da Patrícia.
- ♦ **Matéria ou material:**
O saco **é** de plástico.
- ♦ **Indicar tempo:**
Horas – Agora **são** 11 horas.
A aula **é** às três da tarde (15h).
Dias – Hoje **é** sábado.
Data – Hoje **é** dia 2 de maio de 2012.

Verbo Estar:

- ♦ **Situação passageira, que se altera facilmente, ou situação inesperada:**
O café **está** quente.
Eu **estou** preocupado.
- ♦ **Estados emocionais:**
Eu **estou** contente.
A Maria **está** feliz.
- ♦ **Estados físicos considerados temporários:**
O Pedro **está** cansado.
A Maria **está** constipada.
- ♦ **Localização de pessoas, animais ou objetos:**
Eu **estou** na biblioteca.
O João **está** no hotel.
Nós **estamos** no Porto.
- ♦ **estar + preposição com**
Eu **estou com** sede.
Tu **estás com** fome.
Ele **está com** sono.
A Maria **está com** o Pedro na biblioteca.
- ♦ **Indicar tempo meteorológico:**
Hoje **está** calor / frio.
Hoje **está** a chover.
Hoje **está** a nevar.

1 - Completa as frases com o verbo Ser ou o verbo Estar:

- 1) A Sofia _____ professora de matemática.
- 2) O Carlos _____ no café.
- 3) O bolo _____ de chocolate.
- 4) A Ewa e a Anna _____ polacas.
- 5) O Pedro _____ cozinheiro e _____ no restaurante.
- 6) O Tom e a Sara _____ ingleses, mas _____ em Portugal.
- 7) A sopa _____ quente.
- 8) O Tiago _____ constipado.
- 9) A residência _____ perto da universidade.
- 10) Os livros _____ do Mário e do Carlos.
- 11) A Maria e a Carolina _____ na universidade.
- 12) Hoje _____ quarta-feira.
- 13) Eu _____ muito cansado(a).
- 14) O meu gelado _____ de baunilha.
- 15) Tu _____ na pastelaria.
- 16) A caneta _____ azul.
- 17) Tu _____ alta e a Maria _____ baixa.
- 18) Vocês _____ na Covilhã.
- 19) A Maria e a Sofia _____ portuguesas.

2 – Completa o texto com os verbos Ser ou Estar, conjugado no presente do indicativo:

A Carla e o Mário encontram-se na rua:

Mário: Olá! Bom dia!

Carla: Olá, bom dia!

Mário: _____?

Carla: _____, e tu?

Mário: _____ um pouco cansado.

Carla: Então!

Mário: Tenho muito trabalho. Vou tomar um café.

Carla: Que horas _____?

Mário: _____ duas da tarde.

Carla: Então, eu vou contigo. Felizmente hoje _____ bom tempo.

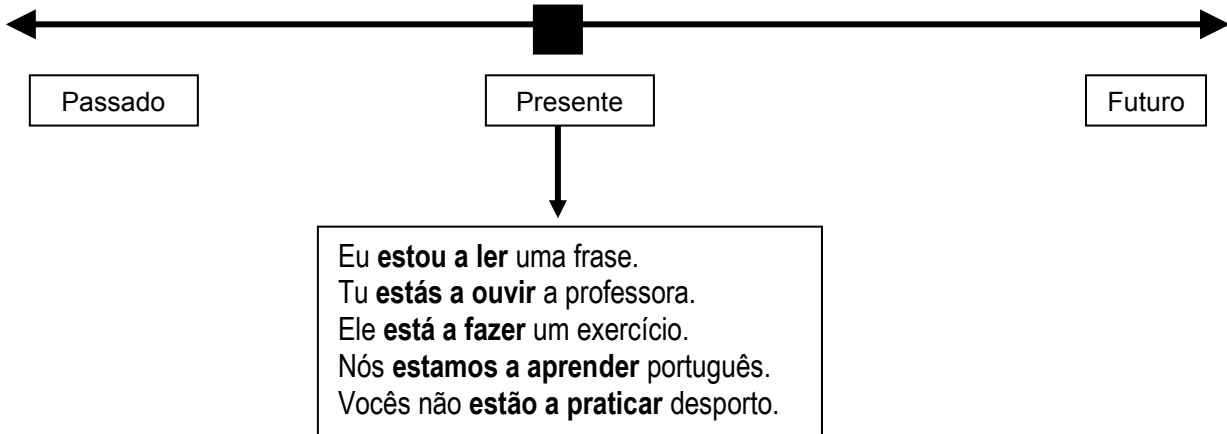
Mário: Sim, _____ calor!

3 – Lê com atenção as frases seguintes e corrige-as:

- 1) O Pedro é no café com a Maria. _____
- 2) Os livros de português estão dos alunos. _____
- 3) O café somos ao lado do ginásio. _____
- 4) Hoje é muito frio. _____
- 5) A Teresa está portuguesa, mas és na França. _____
- 6) Nós somos constipados. _____
- 7) Vocês estão alunos de matemática. _____

ESTAR + A+ INFINITIVO DO VERBO

- Esta é uma outra maneira de se expressar o presente;
- É uma ação prolongada no presente.



Expressões	
Agora	Agora estou a estudar português.
Neste momento	Neste momento estou a falar com os meus amigos



- 1 - O professor **está a explicar** o exercício.
- 2 - O aluno **está a fazer** uma pergunta.
- 3 - Os alunos **estão a ouvir** o professor.



- 1 - O empregado **está a escrever** o pedido.
- 2 - O cliente **está a ler** a ementa.
- 3 - O cliente **está a pedir** uma sopa.



- 1 - Ela **está a fazer** compras.
- 2 - O empregado **está a ver** o preço do leite.
- 3 - Ela **está a pagar** com dinheiro.

 **Exercícios:**

1 - Usa os verbos apresentados e escreve frases sobre o que está a acontecer agora na sala de aula:

Ler	Conversar
Ouvir	Apagar
Estudar	Escrever

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____
- 6 - _____

2 - Descreve o que está a acontecer nas imagens:

Telefonar	Pensar
Comer	Dançar
Dormir	Cozinhar

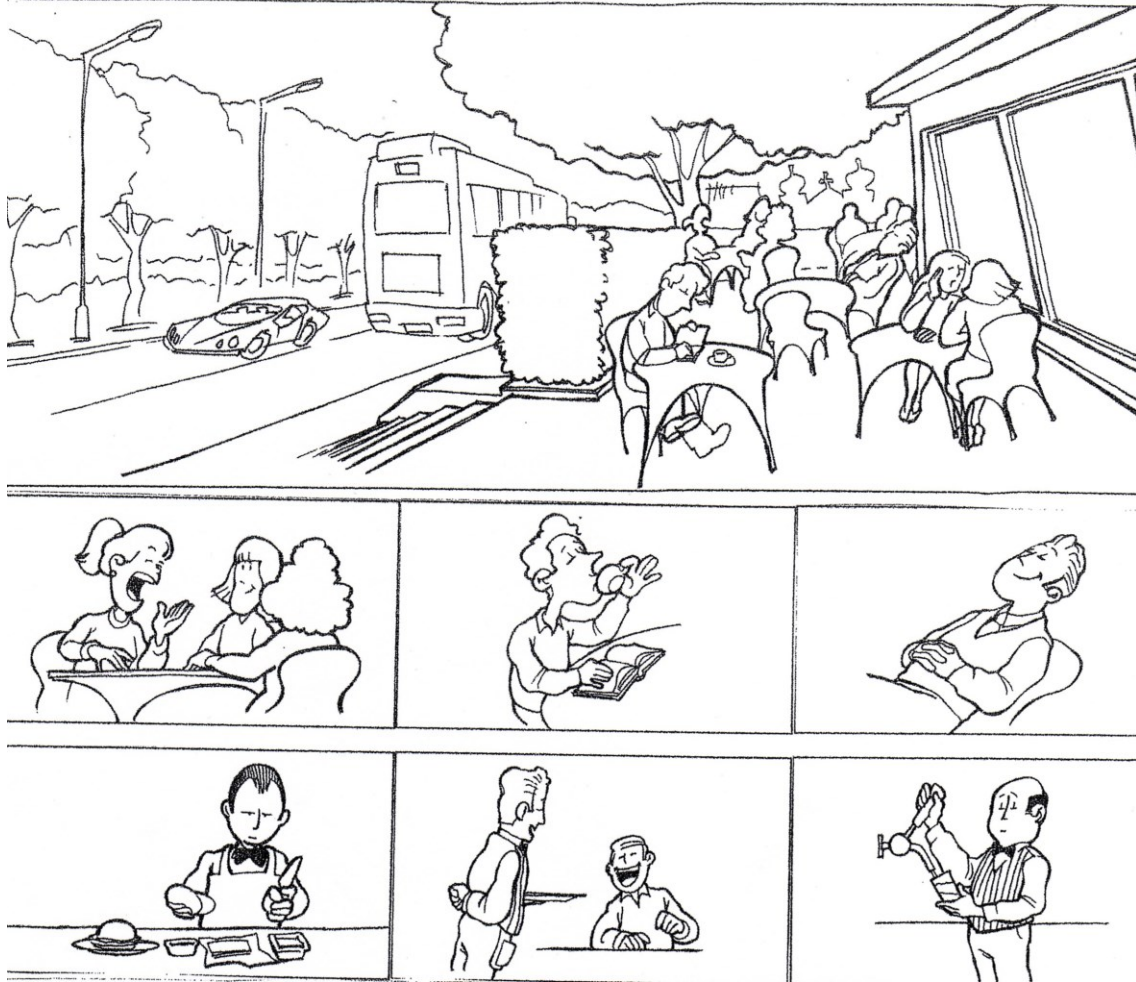




3 - Imagina e escreve o que o teu melhor amigo, ou a tua melhor amiga, está a fazer neste momento.

4 – Escreve um texto com base nas imagens¹⁵ seguintes:

A ESPLANADA



Vocabulário	Construção
<p>Substantivos / nomes (a) cidade, (a) avenida, (a) rua, (o) trânsito, (as) pessoas, (a) esplanada, (a) sandes, (a) bebida, (a) cerveja, (o) café, (o) livro, (o) cliente, (o) empregado, (a/s) rapariga/s, (o/s) rapaz/es, (o) senhor</p>	<p>A rapariga está a conversar com as amigas.</p> <p>Enquanto a rapariga está a falar, as amigas estão a ouvir.</p> <p>Um empregado está a atender o cliente e outro está a fazer um café.</p>
<p>Verbos descansar, conversar, ouvir, ler, falar, trabalhar, sorrir, dormir, atender os clientes, tirar uma cerveja, fazer uma sandes</p>	
<p>Adjetivos calmo/a, tranquilo/a, simpático/a, agradável, satisfeito/a, sorridente</p>	
<p>Pronomes outro/a outros/as</p>	

¹⁵ DIAS, Helena Marques (s.d), *Vamos Contar Histórias*, Lisboa: LIDEL.

VERBO HAVER – verbo impessoal

O verbo **haver** usa-se como verbo impessoal (na 3ª pessoa do singular) quando tem o sentido de **existir**. Trata-se de uma "oração sem sujeito" e o verbo haver fica neutro, impessoal, sem um sujeito com quem concordar.



Na esplanada há...

um guarda-sol

cadeiras

mesas



No jardim há...



um banco

árvores

uma estátua

Na sala de aula há...

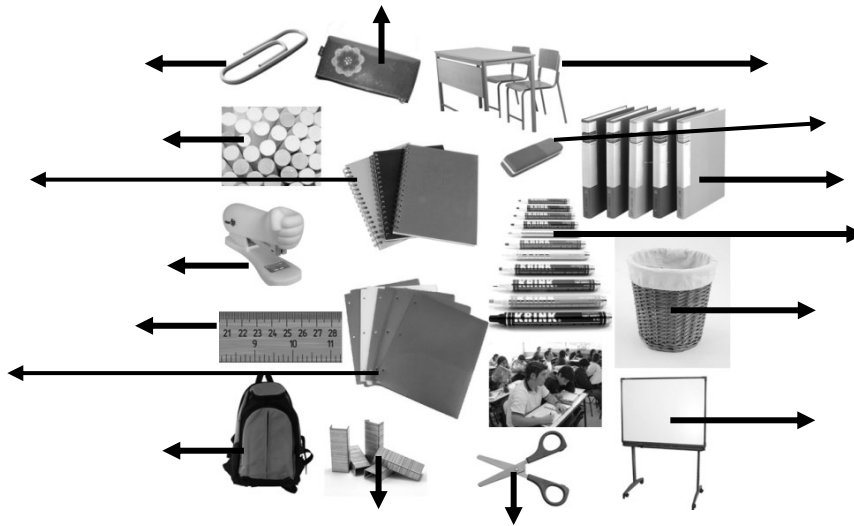
Um quadro

Uma secretária

Cadeiras

Carteiras / mesas





1) Escreve o que podemos encontrar nos lugares seguintes:







OUTRAS EXPRESSÕES:

Não há problema!
Não há crise! – Muito informal
Há dias de azar!

CONSTRUÇÕES COM VERBOS NO INFINITIVO

Estar (no presente do indicativo) + a + verbo no infinitivo – Expressar o presente contínuo

		
Eu estou a comer .	Tu estás a tocar guitarra.	Eles estão a dançar tango.

✍ O que é que os teus amigos estão a fazer agora?

Ter (no presente do indicativo) + de + verbo no infinitivo – Expressar obrigação

		
Eu tenho de escrever o trabalho.	Tu tens de telefonar à Maria.	Ele tem de acabar o projeto.



✍ O que é que tens de fazer esta semana?

Ir (no presente do indicativo) + verbo no infinitivo – Expressar futuro

		
Eu vou viajar para Portugal.	Tu vais jogar futebol.	Eles vão jantar no restaurante.

✍ O que é que vais fazer esta semana?

Costumar (no presente do indicativo) + verbo no infinitivo – Ações frequentes

		
Eu costumo tomar café todas as manhãs.	Tu costumas acordar às 8h.	Ele costuma lavar os dentes duas vezes por dia.

✍ O que é que tu e os teu amigos costumam fazer ao fim de semana?

Gostar (no presente do indicativo) + de + verbo no infinitivo

		
Eu gosto de ir para a praia.	Tu gostas de ler o jornal todos os dias.	Ela gosta de tocar violino.

✍ O que é que gostas de fazer no teu tempo livre?

Querer (no presente do indicativo) + verbo no infinitivo

		
Eu quero comer um gelado.	Tu queres andar de mota.	Ela quer viajar para o México.

✍ O que é que queres fazer em Portugal?

PRESENTE DO INDICATIVO

- Indica uma ação presente real e concreta. - O João estuda português na universidade.
- Refere ações frequentes, hábitos - O Carlos bebe leite todos os dias.

	Verbos Regulares		
	1ª Conjugação -ar	2ª Conjugação -er	3ª Conjugação -ir
	Estudar	Comer	Abrir
Eu	estudo	como	abro
Tu	estudas	comes	abres
(você)	estuda	come	abre
Ele / Ela	estuda	come	abre
Nós	estudamos	comemos	abrimos
Vocês	estudam	comem	abrem
Eles / Elas	estudam	comem	abrem
	trabalhar, almoçar, jantar, tomar, comprar, ficar, perguntar	beber, escrever, aprender, compreender	partir, garantir, imprimir,

ATENÇÃO

MUDANÇA GRÁFICA:

	Verbos em -cer conhecer, descer	Verbos em -gir corrigir, fugir
	Conhecer	Corrigir
Eu	conheço	corrijo
Tu	conheces	corriges
(você)	conhece	corrige
Ele / Ela	conhece	corrige
Nós	conhecemos	corrigimos
Vocês	conhecem	corrigem
Eles / Elas	conhecem	corrigem

CASOS ESPECIAIS

Verbos da 3ª conjugação (-ir)

	Tema em e conseguir, vestir, despir, seguir, sentir, divertir-se	Verbos em o dormir, tossir
	Conseguir	Dormir
Eu	consígo	Durmo
Tu	consegues	Dormes
(você)	consegue	Dorme
Ele / Ela	consegue	Dorme
Nós	conseguimos	Dormimos
Vocês	conseguem	Dormem
Eles / Elas	conseguem	Dormem

Verbos irregulares importantes:

Verbos Irregulares							
	Ser	Estar	Ir	Dar	Ter	Vir	Pôr
Eu	sou	estou	vou	dou	tenho	venho	ponho
Tu	és	estás	vais	dás	tens	vens	pões
(Você)	é	está	vai	dá	tem	vem	põe
Ele / Ela	é	está	vai	dá	tem	vem	põe
Nós	somos	estamos	vamos	damos	temos	vimos	ponemos
Vocês	são	estão	vão	dão	têm	vêm	põem
Eles / Elas	são	estão	vão	dão	têm	vêm	põem

Verbos Irregulares							
	Fazer	Ouvir	Pedir	Poder	Dizer	Trazer	Querer
Eu	faço	ouço	peço	posso	digo	trago	quero
Tu	fazes	ouves	pedes	podes	dizes	trazes	queres
(Você)	faz	ouve	pede	pode	diz	traz	quer
Ele / Ela	faz	ouve	pede	pode	diz	traz	quer
Nós	fazemos	ouvimos	pedimos	podemos	dizemos	trazemos	queremos
Vocês	fazem	ouvem	pedem	podem	dizem	trazem	querem
Eles / Elas	fazem	ouvem	pedem	podem	dizem	trazem	querem

Verbos Irregulares							
	Saber	Ler	Ver	Sair	Subir		
Eu	sei	leio	vejo	saio	subo		
Tu	sabes	lês	vês	sais	sobes		
(Você)	sabe	lê	vê	sai	sobe		
Ele / Ela	sabe	lê	vê	sai	sobe		
Nós	sabemos	lemos	vemos	saímos	subimos		
Vocês	sabem	leem	veem	saem	sobem		
Eles / Elas	sabem	leem	veem	saem	sobem		

Verbos Irregulares	
	Haver
Eu	-----
Tu	-----
(Você)	-----
Ele / Ela	há
Nós	-----
Vocês	-----
Eles / Elas	-----

Há muita gente na sala de aula.
Há muitas pessoas na sala de aula.

Há muito trânsito na cidade.
Há muitos carros.

 **Exercícios:**

1) Completa o texto seguinte com os verbos conjugados no Presente do Indicativo.

Olá! Eu _____ (chamar-se) Sofia e _____
(ser) estudante. Normalmente eu _____ (acordar) às sete e meia.
_____ (tomar) um duche, _____ (vestir-se) e depois
_____ (preparar) o pequeno-almoço. _____ (sair)
de casa às oito e vinte, porque _____ (ter) aulas às nove. Eu
_____ (estudar) economia e _____ (ter) aulas todos
os dias.

Os meus colegas _____ (ser) muito simpáticos e nós
_____ (costumar) almoçar juntos na cantina. As minhas aulas
_____ (acabar) às quatro da tarde. Depois das aulas eu
_____ (costumar) ir para a biblioteca para estudar um pouco. Mais tarde
_____ (voltar) para casa e _____ (fazer) o jantar.
Depois do jantar, _____ (ver) um pouco de televisão e
_____ (ir) dormir.

2) Completa o texto seguinte com os verbos conjugados no Presente do Indicativo.

Todos os dias o Jaime e o Francisco _____ (sair) de casa às
7h30m e _____ (tomar) o pequeno-almoço numa pastelaria. Normalmente
_____ (costumar) pedir um chá e uma torrada. Depois
_____ (ir) para o emprego e _____ (começar) a
trabalhar às 9h.

Quando _____ (chegar) ao emprego _____
(encontrar) os colegas e normalmente _____ (fazer) uma reunião às 10h.

O Jaime _____ (sair) sempre do emprego às 17h, mas o
Francisco só _____ (acabar) de trabalhar às 18h. Eles
_____ (chegar) a casa muito tarde porque na cidade
_____ (haver) muito trânsito.

3) Completa as frases com os verbos corretos, conjugados no Presente do Indicativo:

Querer	Ler	Convidar	Ir	Jogar	Comer
Tomar	Estar	Chegar	Ver	Ser	Trabalhar

- 1) A Joana _____ televisão todos os dias.
- 2) O Carlos e o António _____ a Sofia para jantar com eles.
- 3) Vocês _____ sempre tarde à aula.
- 4) O Sr. Ramos _____ um café e _____ um bolo de chocolate.
- 5) O João _____ na casa da Sofia.
- 6) Agora, eu _____ um gelado de nata.
- 7) A Sofia _____ advogada.
- 8) Nós _____ para o restaurante da D. Alice.
- 9) O Pedro _____ futebol todas as tardes.
- 10) Eu _____ o jornal durante o pequeno-almoço.
- 11) Tu _____ até às cinco e meia da tarde.

4) Conta o que é que normalmente fazes à sexta-feira.

CONJUGAÇÃO PRONOMINAL REFLEXA

Na conjugação pronominal reflexa o verbo é acompanhado por um pronome reflexo, que tem a função de complemento direto, por exemplo: Eu chamo-me Maria.

Observa com atenção a diferença entre as frases seguintes:

1. Eu chamo-me Maria. (Eu apresento-me)
2. Eu chamo a Maria. (Eu chamo outra pessoa)

O pronome reflexo indica que a ação recai no sujeito que a pratica.

Normalmente o pronome reflexo usa-se depois do verbo:

Eu levanto-me cedo todos os dias.

Tu sentas-te na cadeira.

Ele sente-se feliz.

Como conjugar:

	Levantar-se	Deitar-se	Sentar-se	Chamar-se	Sentir-se
Eu	levanto-me	deito-me	sento-me	chamo-me	sinto-me
Tu	levantas-te	deitas-te	sentas-te	chamas-te	sentas-te
(Você)	levanta-se	deita-se	senta-se	chama-se	sente-se
Ele / Ela	levanta-se	deita-se	senta-se	chama-se	sente-se
Nós	levantamo-nos	deitamo-nos	sentamo-nos	chamamo-nos	sentimo-nos
Vocês	levantam-se	deitam-se	sentam-se	chamam-se	sentem-se
Eles / Elas	levantam-se	deitam-se	sentam-se	chamam-se	sentem-se

Mais exemplos:

Apresentar-se, esquecer-se, lembrar-se, preocupar-se, divertir-se, encontrar-se (com), lamentar-se, queixar-se, lavar-se,

ATENÇÃO:

Por vezes o pronome usa-se **antes do verbo**:

Não	te	sentas no sofá.
Nunca	nos	levantamos cedo.
Nem	te	sentas, nem te levantas!
Ainda não	te	encontraste com o Pedro!
Também	me	deito cedo.
Enquanto	te	divertes, eu trabalho!
Só	nos	encontramos no café!
Alguém / Ninguém	se	lembra do Pedro?
Todos	se	levantam cedo

ATENÇÃO – FRASES INTERROGATIVAS

Pronome interrogativo	Pronome reflexo	Verbo
Como	te	chamas?
Quando	te	levantas?
Onde	te	sentas?

Verbo	Pronome reflexo	Substantivo ou advérbio
Chamas	- te	Maria?
Levantas	- te	cedo?
Sentas	- te	no sofá?

 **Exercícios:**

1) Escreve frases com os verbos apresentados.

esquecer-se de apagar a luz – Eu _____

lembrar-se do aniversário da Cristina – Tu _____

preocupar-se com o projeto – Ele _____

divertir-se com os nossos amigos – Nós _____

encontrar-se com o professor – Vocês _____

queixar-se do preço do combustível – Eles _____

lavar-se na casa de banho – Eu _____

levantar-se cedo – Tu _____

deitar-se tarde – Ele _____

sentar-se na cadeira – Ela _____

sentir-se cansados – Nós _____

2) Responde às perguntas seguintes de forma afirmativa e negativa:

Vocês divertem-se muito? _____

Tu sentes-te bem? _____

Eles levantam-se cedo? _____

Tu queixas-te do frio? _____

Vocês lembram-se da data do teste? _____

Tu deitas-te tarde? _____

3) Coloca os pronomes corretamente (antes ou depois do verbo):

- a) Ele _____ deita _____ muito cedo todos os dias.
- b) Como _____ chama _____ a tua professora de Matemática?
- c) Ele _____ chama _____ Francisco?
- d) Ao fim de semana, eu não _____ levanto _____ cedo.
- e) Normalmente eles _____ encontram _____ no bar da universidade.
- f) Eu não _____ lembro _____ onde está o livro e o Pedro também não _____ lembra _____.
- g) A Mónica nunca _____ esquece _____ do meu aniversário!
- h) Eu _____ divirto _____ com os meus amigos.
- i) Pedro, _____ lembras _____ onde estão as canetas azuis?

EXPRESSAR FUTURO

1 - Usamos o **Presente do Indicativo**, acompanhado de advérbios de tempo, para expressar futuro próximo.

Exemplo: Amanhã arrumo o quarto / Arrumo o quarto amanhã.
Depois de amanhã telefono à minha família.
Na próxima semana tenho teste!

Exercício:

O que é que tu fazes hoje, depois da aula?

2 - Usamos a construção *ir + infinitivo* na linguagem **informal e corrente**.

Exemplo: Eu vou estudar para o teste.
Tu vais apresentar o projeto.

Atenção:

Quando os verbos principais são ir e vir, **não podemos utilizar** a construção Ir+infinitivo:

- ♦ Na próxima semana **vou** a Lisboa - * Na próxima semana ~~vou~~ ir a Lisboa.
- ♦ Amanhã **venho** à universidade - * Amanhã ~~vou~~ vir à universidade.

Exercício:

Completa as frases com a construção informal *ir+infinitivo*, com os verbos apresentados:

- Amanhã, eu _____ os meus amigos ao Porto. (*visitar*)
- Na próxima semana, tu _____ no Euromilhões. (*jogar*)
- O Pedro _____ o exame de condução, depois de amanhã. (*fazer*)
- Nós _____ um apartamento mais barato! (*procurar*)
- A Susana e a Teresa _____ na biblioteca. (*trabalhar*)
- Eu e os meus amigos _____ café depois do trabalho. (*tomar*)
- Eu _____ 6 meses na Covilhã. (*ficar*)
- No próximo mês, tu _____ para Lisboa. (*ir*)
- Amanhã, eu _____ cedo! (*levantar-se*)
- Eles _____ na próxima semana para o Algarve. (*viajar*)
- Amanhã, nós _____ para a universidade às 10h. (*vir*)
- Ele _____ um bolo de chocolate! (*fazer*)
- Eu _____ o pequeno-almoço. (*preparar*)
- O Pedro e a Teresa _____ o trabalho na biblioteca. (*imprimir*)
- Eles _____ comigo na cantina. (*almoçar*)

Funcionamento da língua

DETERMINANTES ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS

Atenção:

Cliente: Queria um galão, por favor.

Empregado: O galão é escuro ou claro?

Cliente: Escuro, por favor.

Determinantes artigos definidos – indica objetos ou coisas específicas.

Masculino

o (singular)	Eu bebo o café. = Eu bebo <u>este/aquele</u> café.
os (plural)	Eu como os bolos = Eu como <u>estes/aqueles</u> bolos.

Feminino

a (singular)	Eu bebo a cerveja. = Eu bebo <u>esta/aquela</u> cerveja.
as (plural)	Eu como as sandes. = Eu como <u>estas/aquelas</u> sandes.

1) Escreve o **determinante artigo definido** correto:

_____ livro	_____ cerveja	_____ mesas
_____ pão	_____ cadernos	_____ computador
_____ canetas	_____ estojo	_____ exame

Atenção: Usamos o determinante artigo definido com nomes de pessoas que identificamos informalmente.

O Pedro é simpático.

A Maria é portuguesa.

José Saramago ganhou um prémio Nobel. **Mariza** é muito famosa.

Determinantes artigos indefinidos – indica objetos ou coisas indefinidas.

Masculino

um (singular)	Eu bebo um café. – Eu bebo um café <u>qualquer</u> .
uns (plural)	Eu como uns bolos. – Eu como <u>alguns</u> bolos.

Feminino

uma (singular)	Eu bebo uma cerveja. – Eu bebo uma cerveja <u>qualquer</u> .
umas (plural)	Eu como umas sandes. – Eu como <u>algumas</u> sandes.

2) Escreve o **determinante artigo indefinido** correto:

_____ livro	_____ cerveja	_____ mesas
_____ pão	_____ cadernos	_____ computador
_____ canetas	_____ estojo	_____ exame

Atenção: também usamos os determinantes artigos indefinidos na descrição de espaços ou pessoas e normalmente omitimos no plural.

- Na sala de aula há uma secretária, um quadro, um projetor, (umas) cadeiras, (umas) mesas.
- A Maria tem cabelo comprido, olhos castanhos e usa um casaco azul.

Sem artigos – quantidades indefinidas /com ações frequentes

Palavras no masculino

Eu bebo café todos os dias.	Normalmente eu bebo café.
Eu como bolos todos os dias	Normalmente eu como bolos.

Palavras no feminino

Eu bebo cerveja todos os dias.	Normalmente eu bebo cerveja.
Eu como sandes todos os dias.	Normalmente eu como sandes.

3) Com a ajuda de um dicionário descobre se as palavras seguintes são masculinas ou femininas e escreve o determinante artigo definido correto. (Atenção ao plural)

- | | | |
|------------------|---------------------|------------------|
| _____ livro | _____ cinema | _____ pão |
| _____ cadeira | _____ jardim | _____ sandes |
| _____ lápis | _____ restaurantes | _____ bolo |
| _____ cadernos | _____ supermercado | _____ iogurte |
| _____ pasta | _____ lojas | _____ leite |
| _____ exercícios | _____ universidade | _____ cafés |
| _____ palavra | _____ salas de aula | _____ cerveja |
| _____ texto | _____ ginásio | _____ queijos |
| _____ testes | _____ bibliotecas | _____ sumo |
| _____ frase | _____ museu | _____ piza |
| _____ exame | _____ planeta | _____ chocolates |

PRONOMES POSSESSIVOS

Pronomes pessoais	Pronomes possessivos			
	Singular		Plural	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Eu	meu	minha	meus	minhas
Tu	teu	tua	teus	tuas
(Você)	seu	sua	seus	suas
Ele / Ela *	dele (informal)	dela (informal)		
	seu (formal)	sua (formal)	seus (formal)	suas (formal)
Nós	nosso	nossa	nossos	nossas
Vocês	vosso	vossa	vosso	vossas
Eles / Elas *			deles (informal)	delas (informal)
	seu (formal)	sua (formal)	seus (formal)	suas (formal)

* **Nota:** Dele(s) e dela(s) referem-se ao(s) possuidor(es). Resultam da contração da preposição **de** com a terceira pessoa dos pronomes pessoais e são de uso mais frequente.

1) Completa as seguintes frases com o pronome possessivo correto:

- Eu tenho um bilhete para o cinema. O bilhete _____.
- Tu tens um bilhete para o cinema. O bilhete _____.
- Ele tem um bilhete para o cinema. O bilhete _____.
- Ela tem um bilhete para o cinema. O bilhete _____.
- Eu tenho uma mochila. A mochila _____.
- Tu tens uma mochila. A mochila _____.
- Ele tem duas mochilas. As mochilas _____.
- Ela tem uma mochila. A mochila _____.
- Nós temos os livros. Os livros _____.
- Vocês têm os livros. Os livros _____.
- Eles têm os livros. Os livros _____.
- Elas têm os livros. Os livros _____.

2) Completa as seguintes frases com o pronome possessivo correto:

- A caneta é _____. (eu)
- Os livros são _____. (tu)
- Os casacos são _____. (nós)
- As maçãs são _____. (vocês)
- As calças são _____. (tu)
- O carro é _____. (ele)
- O copo é _____. (eu)
- Os sapatos são _____. (ele)
- Os telemóveis são _____. (vocês)
- Sr. Oliveira, a chave é _____. (você)
- As pulseiras são _____. (eu)
- As bicicletas são _____. (elas)
- As canetas são _____, D. Alice. (você)
- A _____ casa é grande. (eu, Maria e Sofia)
- Os _____ relógios estão certos. (tu e Pedro)
- O caderno _____ é azul-escuro. (ele)
- As canetas são _____. (Carlos, Maria e Susana)

PRONOMES INTERROGATIVOS

Pronome		Construção	Exemplos
Quem	<i>Pessoas</i>	Quem + (é que) + verbo	Quem é ele? Ele é o meu professor Quem (é que) está no carro? A minha irmã.
Como	<i>Modo</i>	Como + (é que) + verbo	Como (é que) te chamas? Chamo-me Teresa. Como (é que) estás? Estou bem.
Onde	<i>Lugar</i>	Onde + (é que) + verbo	Onde (é que) vais? Vou ao café. Onde (é que) estudas? Na universidade.
Quando	<i>Tempo</i>	Quando + (é que) + verbo	Quando (é que) vais para casa? Às 15 horas. Quando (é que) é o teste? Dia 2 de Abril.
Quanto	<i>Quantidade</i>	Quanto + (é que) + verbo	Quanto é que custa o dicionário? Custa 25 euros.
Quantos / as	<i>Quantidade contável</i>	Quantos/as + nome + (é que) + verbo	Quantos anos (é que) tens? Tenho 20 anos. Quantos livros (é que) tu tens? Tenho 7 livros.
Qual	<i>Coisa definida</i>	Qual + (é que) + verbo + nome	Qual (é que) é o teu casaco? O meu casaco é o azul escuro.
Quais	<i>Coisas definidas</i>	Quais + (é que) + verbo + nome	Quais (é que) são os teus livros? São os livros de português.
O que	<i>Coisas indefinidas</i>	O que + (é que) + verbo	O que (é que) estás a fazer? Estou a estudar
Porque	<i>Razão ou motivo</i>	Porque + (é que) + verbo	Porque (é que) estás a estudar? Porque vou ter exame amanhã.

ATENÇÃO

Que	<i>Horas</i>	Que horas são? São 11 horas.
	<i>Dias</i>	Que dia é hoje? Hoje é dia 10. É quinta-feira.

Exercícios:

1) Ouve e lê o texto¹⁶ com muita atenção

A filha do Sr. Silva chama-se Alice, é secretária, tem 22 anos e é solteira. Trabalha em Lisboa, mas mora em Cascais. Levanta-se sempre muito cedo e começa a trabalhar todos os dias às 8 horas. O escritório é longe da estação do comboio e ela apanha sempre o metro para não chegar atrasada. Quando regressa a casa, compra um frango e janta sozinha.

2) Completa as perguntas seguintes:

- _____ se chama? Ela chama-se Alice.
- _____ é a profissão da Alice? Ela é secretária.
- _____ ? Ela mora em Cascais.
- _____ ? Tem 22 anos.
- _____ ? Compra um frango.

¹⁶ Texto retirado de: CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (2006), *Aprender Português – Curso inicial de Língua Portuguesa para estrangeiros*, Lisboa: Texto Editores.

3) Responde às perguntas seguintes:

- a) Como é que te chamas? _____
- b) Quantos anos é que tens? _____
- c) Onde é que moras? _____
- d) O que é que estudas? _____
- e) Porque é que estás aqui? _____
- f) Como é que é a tua cidade? _____
- g) Onde é que vais amanhã? _____
- h) Quem é que está ao teu lado agora? _____
- i) Qual é que é a tua cor preferida? _____
- j) Quando é que vais para casa? _____
- l) O que é que tu gostas mais? _____
- m) Como é que se chama a tua mãe? _____
- n) Quem é que é a tua professora de português? _____
- o) Quanto é que é custa um café? _____
- p) Quando é que é o teu aniversário? _____

ATENÇÃO

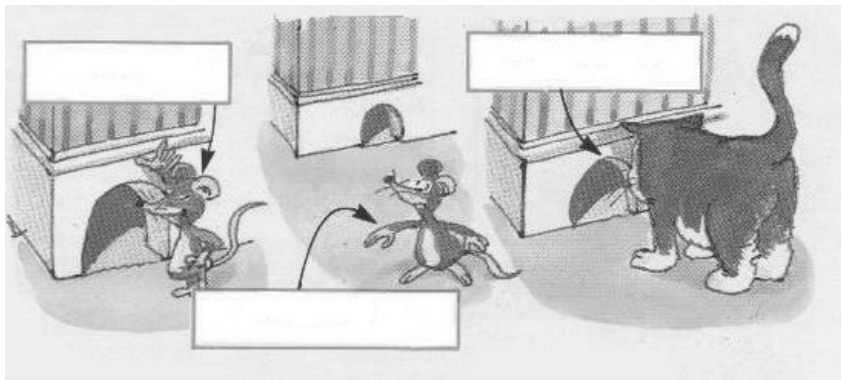
Para	onde	<i>Destino</i>	Para onde é que vais? Vou para a residência. Vou para o café com os meus amigos.
De		<i>Origem</i>	De onde é que és? Sou da Polónia. Sou da Eslovénia. Sou da Bélgica. Sou de Portugal, da Covilhã.

4) Faz algumas perguntas (mínimo de 10) a um colega da turma.

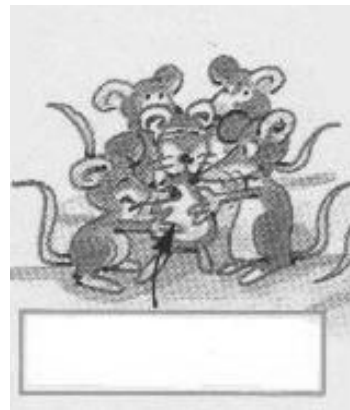
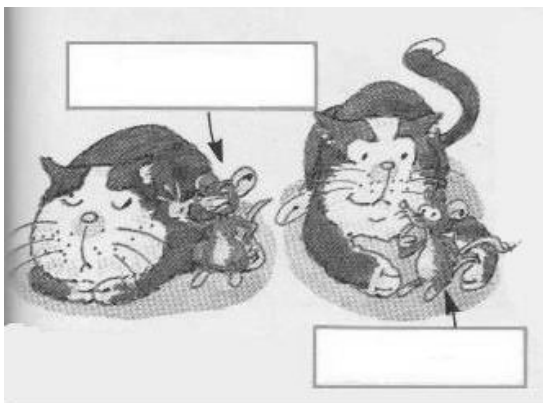
LOCUÇÕES PREPOSITIVAS - LOCALIZAR



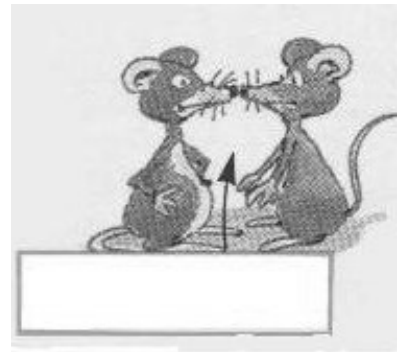
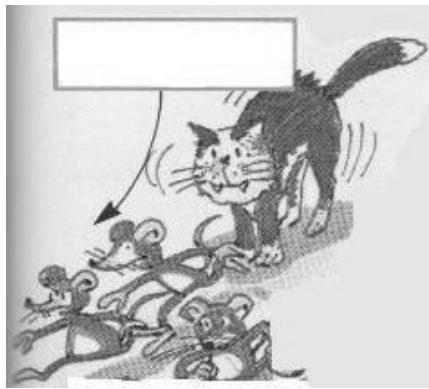
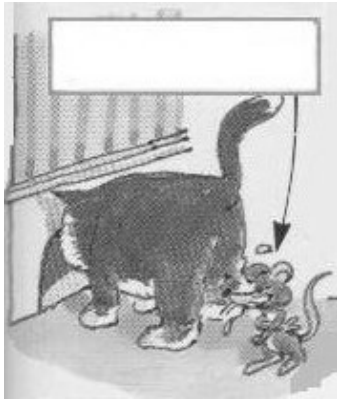
(o) rato / (o) frasco	
(o) rato / (o) frasco	
(o) rato / (o) sapato	
(o) rato / (o) sapato	
(o) rato / (o) queijo	
(o) rato / (o) queijo	



(o) rato / (a) toca	
(o) rato / (a) toca	
(o) gato / (a) toca	

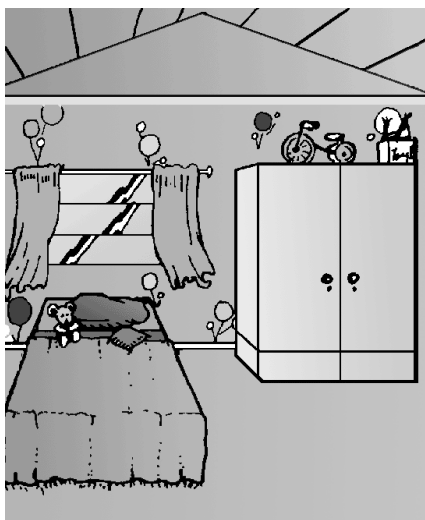


(o) rato / (o) gato	
(o) rato / (as) patas do gato	
(o) rato / (os) outros ratos	



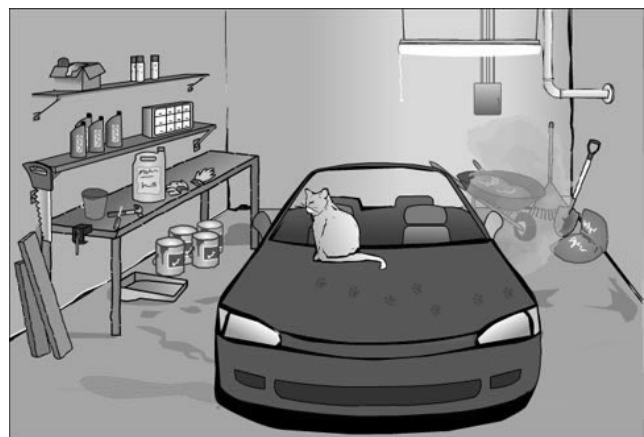
(o) rato / (o) gato	
(os) ratos / correr / (o) gato	
(o) rato / (o) outro rato	

1) – Localiza os objetos nas imagens seguintes:

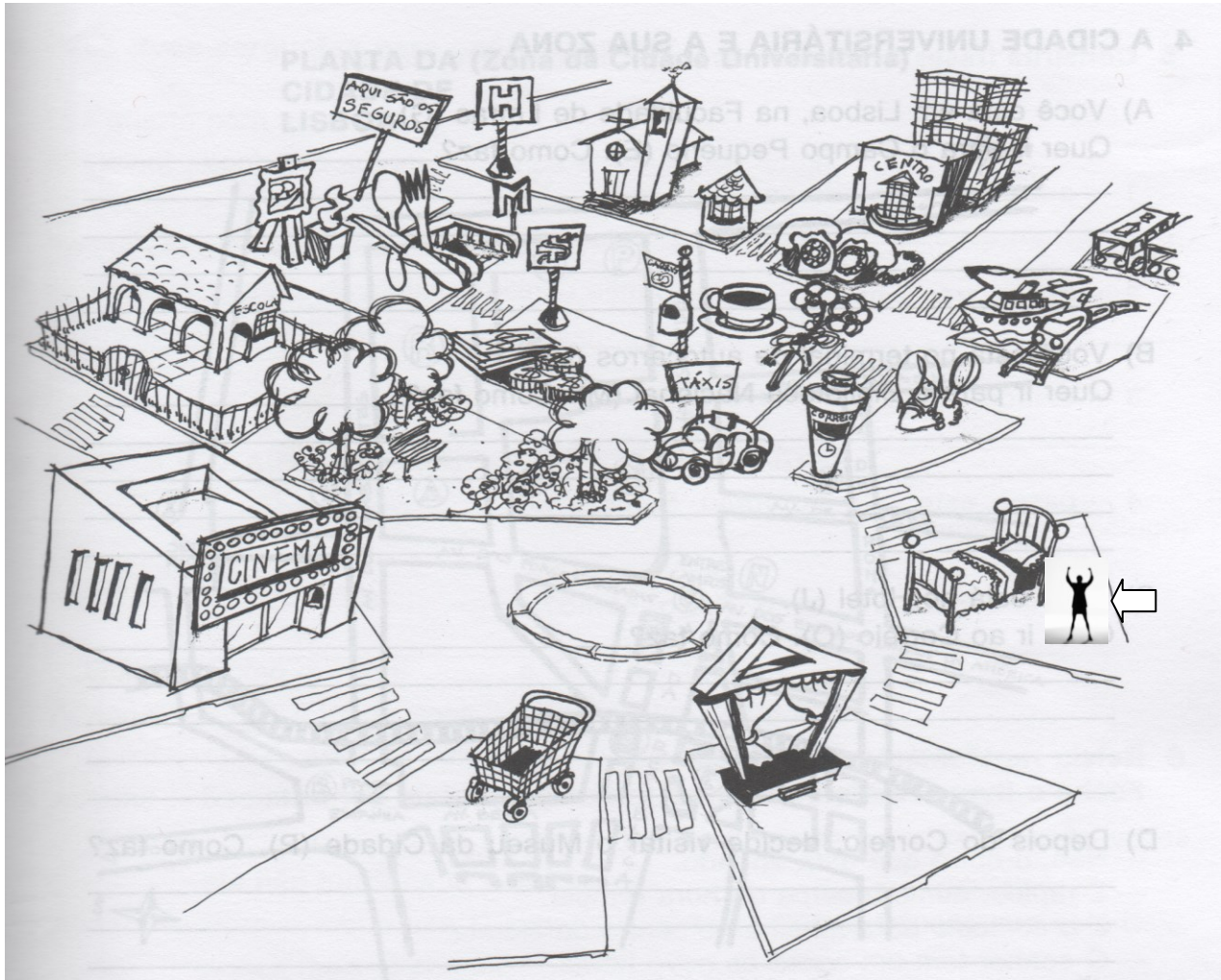


A cama	
A janela	
O guarda-fatos	
A bicicleta	

O carro	
O gato	
O candeeiro	
As prateleiras	



2) Observa a imagem¹⁷:



3) Localiza, na imagem, os lugares seguintes:

1	O cinema	13	A paragem de táxis
2	O supermercado	14	A paragem de autocarros
3	O teatro	15	O banco
4	O hotel	16	O hospital
5	Os correios	17	O quiosque
6	O jardim	18	A igreja
7	A agência de viagens	19	A farmácia
8	A central de camionagem	20	O metro
9	O centro comercial	21	O restaurante
10	Os telefones	22	A companhia de seguros
11	A florista	23	O museu
12	O café	24	A escola

¹⁷ Imagem retirada e adaptada de: CASTELEIRO, João Malaca (dir..), (1998), *Lusofonia, curso básico de português língua estrangeira – Caderno de exercícios*, Lisboa: LIDEL.

PRONOMES PESSOAIS E PREPOSIÇÕES

Pronome Pessoal	+ Preposição <i>com</i>	+ preposições <i>de, a, sem, até, por, para</i>
Eu	comigo	mim
Tu	contigo	ti
Você	consigo	si
Ele / Ela	com ele / com ela	ele / ela*
Nós	connosco	nós
Vocês	convosco / com vocês	vocês
Eles / Elas	com eles / com elas	eles / elas*

Exercícios:

1) Usa a preposição **com** e os **pronomes pessoais** para completar as frases seguintes:

- Eu danço _____ . (tu)
- Ela estuda português _____ . (eu)
- O Pedro almoça _____ . (nós)
- Eu queria falar _____ . (você)
- Eu vou ao cinema _____ . (tu)
- A Joana conversa _____ sobre música portuguesa. (elas)
- O João vai jogar futebol _____ . (nós)

Pronome Pessoal	+ preposições <i>de, a, sem, até, por, para</i>	
Eu		mim
Tu		ti
Você		si
Ele / Ela		ele / ela*
Nós		nós
Vocês		vocês
Eles / Elas		eles / elas*

*Atenção:

Pronome pessoal	+ Preposição de	Exemplo
Ele/ Ela	dele / dela	O João é irmão da Maria. Ele gosta muito dela .
Eles / Elas	deles / delas	A Ana conhece o Pedro e a Sofia. Ela fala deles todos os dias.

Exercícios:

2) Complete as seguintes frases com a forma correta do pronome.

- Eu compro o livro para _____ . (tu)
- A Maria gosta de _____ . (eu)
- O bolo é para _____ . (nós)
- Eu não vou ao cinema sem _____ . (tu)
- Ele espera por _____ na biblioteca. (eu)
- O Carlos gosta muito de _____ . (ela)

PREPOSIÇÕES DE TEMPO

HORAS

Indicar	Usar	Exemplos:
HORA EXATA	a + determinante artigo	Eu tenho reunião às 10 horas. Vocês almoçam ao meio-dia. A viagem é à uma da tarde. O autocarro é às 15 horas. Nós temos teste de português às 18 horas. O filme acaba à meia-noite.
LOCALIZAÇÃO DA HORA NUMA PARTE DO DIA	de + determinante artigo	Eu tenho aulas às nove da manhã. Eu janto às nove da noite.
HORA APROXIMADA	por volta de + determinante artigo	Eu almoço por volta do meio-dia. Eu saio do trabalho por volta das 18h.
PERÍODO DE TEMPO	entre + artigo definido de + artigo ----- a + artigo	Entre as 18 horas e as 20 horas tenho aula de português. Das 11h à uma hora tenho aula de português. Eu almoço do meio-dia à uma e meia. Faço ginástica das 18 horas às 19 horas.

PARTES DO DIA

Usar	Exemplos:
DE manhã	Eu tenho aula de manhã. De manhã vou ao ginásio.
À tarde À noite	Tu tens aula à tarde. À noite vamos ao cinema.

Exercício:

- Amanhã _____ manhã, eu tenho teste _____ 11 horas.
- Eu e os meus amigos vamos a uma festa _____ sete horas da tarde (19h).
- Eu tenho de apanhar o autocarro para Lisboa _____ cinco da tarde (17h).
- Hoje _____ tarde, tenho uma consulta no dentista.
- Ele está a trabalhar _____ nove _____ seis horas da tarde.
- O Carlos vai para o Porto hoje _____ noite.
- Nós almoçamos _____ meio-dia na cantina.
- A conferência é _____ as três e as cinco da tarde.
- Eu costumo estudar _____ manhã.

DIAS DA SEMANA

Indicar	Usar	Exemplos:
DIAS DA SEMANA (TEMPO HABITUAL)	a + determinante artigo	Eu tenho aulas de português à terça-feira e à quinta-feira. À sexta-feira jogo futebol com os meus amigos.
DIAS DA SEMANA TEMPO PONTUAL DIA ESPECÍFICO	em + determinante artigo	Na segunda-feira tenho exame de matemática. (na próxima segunda-feira). No sábado vou visitar os meus amigos. (no próximo sábado)
PERÍODOS DE TEMPO	de _____ a	Eu tenho aulas de segunda a sexta-feira.

DATAS

Indicar	Usar	Exemplos:
INDICAR A DATA	de	Hoje é dia 17 de maio de 2012.
ANOS MESES	em	O Pedro nasceu em 1975. Eu faço anos em fevereiro.

Exercício:

1 - Completa o texto¹⁸ com as preposições corretas:

O Pedro acorda _____ 7h, toma um duche, veste-se e _____ 7h45m senta-se para comer. Ele toma o pequeno-almoço sempre em casa. Come sempre pão com manteiga e doce e bebe café com leite sem açúcar.

O Pedro é contabilista e _____ as 9h e as 13h, trabalha num escritório no centro da cidade. _____ 13h15m almoça com os colegas num restaurante perto do trabalho. _____ terças e quintas, _____ 18h, tem aulas de inglês numa escola de línguas. _____ noite chega a casa e prepara o jantar. Janta _____ 20h e deita-se sempre _____ 22h.

_____ sábado _____ manhã, o Pedro vai às compras e _____ tarde limpa a casa. _____ sábado _____ noite ele sai com os amigos e deita-se tarde. _____ domingo, ele levanta-se _____ 11h e almoça em casa dos pais.

2 - Completa o texto com as preposições corretas:

Todos os dias _____ manhã, acordo _____ 8 horas. Depois tomo um duche e visto-me _____ 8h 30m. Trabalho _____ 9 horas _____ meio-dia e almoço na cantina da universidade. Volto para casa _____ tarde e janto _____ oito horas _____ noite. Vou para a cama _____ meia-noite.

_____ sábado e _____ domingo, vou sempre ao parque para correr _____ 10 horas _____ 11 horas. _____ fim de semana, _____ noite, gosto de ir ao cinema e ir à discoteca.

_____ próximo fim de semana vou visitar os meus amigos ao Porto. Eles trabalham numa empresa de telecomunicações. Vou _____ sexta-feira _____ noite e regresso _____ domingo _____ noite.

¹⁸ Texto retirado e adaptado de: TAVARES, Ana (2003), *Português XXI – 1- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL

VERBOS DE MOVIMENTO E PREPOSIÇÕES

Verbos de Movimento	Ir Vir Voltar
----------------------------	---------------------

Preposição **PARA** + destino / lugar - muito tempo

Verbo	Exemplo
Ir	Eu vou para a residência às 8 horas.
Vir	Eu venho para a universidade às 6 horas.
Voltar	Segunda-feira, eu volto para a Espanha.

Atenção:

	Exemplo
para + a	Eu vou para a universidade.
para + o	Eu venho para o restaurante.
para + as	Eu vou para as aulas de português.
para + os	Eu vou para os Estados Unidos.
Para (<i>neutro</i>)	Eu vou para Lisboa.

Nota - Quando falamos do destino do meio de transporte:

Meios de transporte	Exemplo
O autocarro	O autocarro vai para o Porto.
O avião	O avião para Londres parte às 10 horas.
O táxi	Eu apanho um táxi para a residência.

 **Exercício:**

- 1) Eu vou _____ residência, vou estudar e depois vou dormir.
- 2) Tu vens _____ biblioteca estudar.
- 3) Agora, eu vou _____ universidade porque eu tenho aulas às 15 horas.
- 4) Eu vou viver _____ Brasil.
- 5) O autocarro vai _____ Fátima.
- 6) Em janeiro eu volto _____ meu país.
- 7) Eu sou cozinheiro e vou _____ restaurante.
- 8) Todos os dias, eu vou _____ escritório e começo a trabalhar às 9 horas.
- 9) Eu sou estudante erasmus e venho _____ Covilhã durante um semestre.

Preposição **A** + destino / lugar - pouco tempo

Verbo	Exemplo
Ir	Eu vou à residência falar com a Maria.
Vir	Eu venho ao supermercado fazer compras todas as terças.
Voltar	Eu vou à residência e volto à biblioteca.

Atenção:

	Exemplo
a + a = à	Eu vou à universidade.
a + o = ao	Eu venho ao restaurante.
a + as = às	Eu vou às Honduras.
a + os = aos	Eu vou aos Estados Unidos nas férias.
a (<i>neutro</i>)	Eu vou a Lisboa visitar os meus amigos.

 **Exercício:**

- 1) Eu vou _____ cinema com os meus amigos.
- 2) Ele vem _____ biblioteca entregar um livro.
- 3) Agora, eu vou _____ cantina, almoçar rapidamente.
- 4) Eu vou _____ Brasil, passar férias.
- 5) Nós vamos jantar _____ restaurante chinês.
- 6) Eu vou _____ supermercado comprar leite, pão, manteiga e cereais.
- 7) Tu vais _____ Fátima, visitar o santuário.
- 8) Todos os dias, eu vou _____ quiosque comprar o jornal.



PREPOSIÇÕES E MEIOS DE TRANSPORTE

Qual é a diferença entre:

Eu vou **de** autocarro.
Eu vou **no** autocarro das 10h.

Meios de transporte que não são específicos:

preposição **de**

Verbo de movimento	Preposição	Meio de transporte
Ir Vir Voltar	de	autocarro bicicleta carro metro comboio

Exemplos:

Vou **de** autocarro para a universidade.
Venho **de** bicicleta.
Volto **de** comboio.

Meios de transporte que são específicos:

preposição **em (+ determinante)**

Verbo de movimento	Preposição	Meio de transporte	Mais informação
Ir Vir Voltar Viajar	em	o autocarro a bicicleta o carro o metro o comboio	nº 11 azul do Pedro da linha verde das 7h30m

Exemplos:

Vou **no** autocarro nº 11 para a universidade.
Venho **na** bicicleta azul.
Volto **no** comboio das 19h.

Exercício:

- 1) Eu vou _____ autocarro para casa.
- 2) Tu vais voltar _____ avião para o teu país.
- 3) Agora, eu vou _____ comboio das 10h para Lisboa.
- 4) Eu viajo _____ carro do meu pai.
- 5) Eles vão _____ metro para o centro da cidade.

Atenção: verbo ANDAR

Verbo	Exemplo
Andar	Normalmente, ando de autocarro na cidade.
	Eu gosto de andar de avião.
	Tu andas muito de comboio!

Atenção: a pé / a cavalo / à boleia

Verbo de movimento	Locução	Exemplo
Ir Vir Voltar Viajar Andar	a pé	Normalmente, vou a pé para a universidade.
		Ele volta a pé para casa.
	à boleia	Ele costuma viajar à boleia .
		Eu vou à boleia com o Pedro
	a cavalo	Ele anda a cavalo todas as semanas.
		Eu gosto de andar a cavalo .

Outras palavras podem ser usadas para especificar o meio de transporte:

Pronomes possessivos: meu/ minha, teu/tua, nosso/nossa (...)

Eu vou **na minha** bicicleta
Tu viajas **no teu** carro.

Demonstrativos: este/esta, esse/essa, aquele/aquela (...)

Eu vou **naquele** autocarro.
Ele anda **nesta** bicicleta todos os dias.

 **Exercícios:**

1) Completa as frases com a preposição correta:

- a) Eu vou _____ autocarro das 10h para o Porto.
- b) Eles vêm _____ carro da Sónia.
- c) Eu costumo viajar _____ autocarro, porque é mais barato!
- d) A Teresa volta para casa _____ boleia com a Maria.
- e) Nós vamos _____ carro para o cinema.
- f) Eu ando _____ meu carro todos os dias.
- g) Tu vais _____ aquele avião para a Inglaterra.
- h) Ele vai _____ táxi para casa.
- i) A Carla vai _____ elétrico nº 5 para o trabalho.
- j) Ele anda _____ barco.
- k) Eu vou _____ pé para todo o lado!


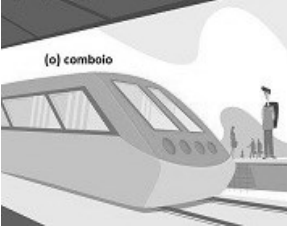
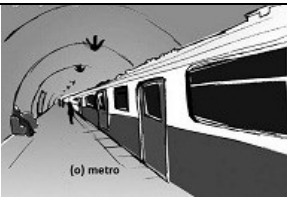

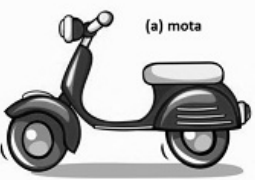
2) Completa o texto com a preposição correta:

Eu acordo às 7h 30m. Tomo um duche e depois tomo o pequeno-almoço. Saio de casa às 8h 15m e vou _____ autocarro das 8h30m para a universidade. As aulas começam às 9 horas. As aulas acabam ao meio-dia e meia (12h30m) e depois volto para casa _____ autocarro, mas às vezes vou _____ pé, sobretudo quando está bom tempo.

O meu amigo Pedro, normalmente vai _____ bicicleta para a universidade, mas quando está a chover ele vai _____ autocarro.

Na próxima semana nós vamos à Serra da Estrela. Vamos _____ carro do Pedro e vamos fazer um piquenique.

3) Cria frases com o vocabulário apresentado:

Eu	Ir Voltar Andar Vir	de em	 (a) bicicleta
Tu			 (o) comboio das 20h.
Ele			 (o) metro da linha azul.
Ela			 (o) autocarro este
Nós			 (a) mota do Luís

Textos

TEXTO 1

O Pedro e a Ana são colegas na universidade. A Ana apresenta a Sofia ao Pedro.

Pedro: _____ Ana! Tudo bem?

Ana: Olá, boa tarde. _____! E tu, como estás?

Pedro: Estou bem. Tenho muito trabalho. Esta semana tenho exame de economia.

Ana: Tens de estudar! Já agora, esta é a minha amiga Sofia.

Pedro: _____! Estudas com a Ana?

Sofia: Não, somos vizinhas. Moramos na mesma rua.

TEXTO 2

O João e o Sérgio estão no café. O João chama o empregado:

João: Olhe, por favor. Queria uma _____.

Sérgio: Para mim também.

Empregado: Mini ou média?

Sérgio: _____ médias, por favor.

João: Também queria uma _____.

Sérgio: E uma empada de galinha, por favor

Empregado: Só um momento.

Empregado: Aqui está tudo!

João: Quanto é? Uma cerveja e uma _____?

Empregado: É um euro e setenta.

Sérgio: E uma cerveja e uma empada?

Empregado: É um _____.

TEXTO 3

Numa loja de roupa:

Miguel: Boa tarde. _____ comprar uma camisola igual à que está na montra.

Empregada: Qual é o _____?

Miguel: Acho que é o M.

Empregada: As camisolas M _____ ali.

Miguel: _____ experimentar.

Empregada: Claro, naquele provador ali ao fundo.

Miguel: Está um pouco apertada. Têm de tamanho L?

Empregada: Temos. Só um momento.

Miguel: Vou levar esta _____.

Empregada: Como vai pagar?

Miguel: _____.

TEXTO 4

Num restaurante:

Empregada: Bom dia. Podem sentar-se.

Patrícia: _____ . Queria a ementa, por favor.

Empregada: Claro. Aqui está.

José: É uma _____ de Bacalhau à Gomes de Sá.

Empregada: E para si?

Patrícia: Para mim é uma dose de Carne de Porco à Alentejana.

Empregada: Querem _____ de legumes.

José: Não, obrigado.

Patrícia: Não, obrigada, mas traga uma _____ de 1 litro e meio, por favor.

Empregada: Só um momento.

Empregada: Aqui está tudo.

Patrícia: Este restaurante é muito agradável!

José: Sim, é verdade. E não é caro.

Patrícia: Olhe, por favor.

Empregada: Diga.

Patrícia: Para sobremesa, _____ um Leite Creme, por favor.

José: Para mim uma Baba de Camelo.

Empregada: Trago já.

José: _____, por favor.

Empregada: Tudo junto ou separado?

José: Junto.

Empregada: São _____.

O José paga com 18 euros.

José: Aqui tem. Fique com o troco.

Empregada: _____ . Até à próxima.

Patrícia: Até à próxima.

TEXTO 5

Na central de camionagem:

Teresa: Bom dia. Qual é o horário dos autocarros para a Covilhã?

Funcionária: Tem um agora, às _____.

Depois só às duas da tarde.

Teresa: É um _____ para o autocarro das duas da tarde, por favor.

Com _____.

Funcionária: São _____.

Teresa: Aqui tem.

Funcionária: Obrigada.

TEXTO 6¹⁹ (PRESENTE DO INDICATIVO)

1 - Ouve com atenção o texto e completa as frases.

A Joana encontra a Teresa e apresenta-lhe o irmão – o Miguel.

Joana: Olá Teresinha, bom dia!

Teresa: Ó Joana! Olá, por aqui? _____ boa?

Joana: _____ ótima! _____ verdade, já conheces o meu irmão?

Teresa: _____ o teu irmão? _____ a Teresa Almeida. Muito prazer.

Miguel: Muito prazer, Miguel Ramos.

Joana: Para onde é que tu vais?

Teresa: Vou para a biblioteca.

Miguel: Olha que coincidência! Nós também...

Joana: Ótimo! Vamos todos...



2 - Responde às seguintes perguntas:

1- Como se chama o irmão da Joana? _____

2- Para onde é que a Teresa vai? _____

TEXTO 7²⁰

1 - Ouve com atenção o texto e completa as frases.

Na esplanada:

Maria: Bom dia.

Inês: Olá Maria, _____?

Maria: Bem, obrigada. E tu?

Inês: Também _____, obrigada.

Maria: Inês, este é o meu amigo Francisco.

Inês: Olá Francisco, _____?

Francisco: _____, Inês.

Maria: Sentamo-nos um pouco e comemos um gelado?

Inês: Ótimo, está muito calor.

----- **algum tempo depois** -----

Inês: Bom, então adeus e muito prazer, Francisco.

Francisco: _____, Inês.

¹⁹ Texto e imagem retirados de: CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (1998), *Lusofonia, curso básico de português língua estrangeira*, Lisboa: LIDEL.

²⁰ Texto retirado de: CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (2006), *Aprender Português – Curso inicial de Língua Portuguesa para estrangeiros*, Lisboa: Texto Editores.

TEXTO 8²¹

1- Conjuga os verbos no Presente do Indicativo

Entre duas amigas:

Marta: Joana, _____ (tu/conhecer) o Pedro Santana?

Joana: Não, não sei quem é.

Marta: Mas ele conhece-te.

_____ (ele/ ser) um amigo do Carlos e da Susana.

_____ (ele/ ser) um rapaz alto, moreno...

Joana: _____ (ele/ jogar) ténis?

Marta: Ténis, acho que não. Mas _____ (ele/gostar) muito de automobilismo.

_____ (ele/ ter) 20 anos, mais ou menos e _____ (ele/ ter) um _____ muito desportivo... _____.

Joana: Ah! É o bombeiro!

Marta: Não é nada... Ele _____ (ele/ trabalhar) nos CTT, _____ (eu/achar) que está a acabar o curso de Engenharia...

Joana: Pois é. É o bombeiro. _____ (ele/ morar) na minha rua. _____ (ele/andar) sempre muito depressa... num _____.
Só não tem sirene!



2 - Ouve com atenção o texto e completa as frases.

3 - Responde às seguintes perguntas:

1- Como é o Pedro Santana?

2- Qual é a cor do carro do Pedro?

3- Onde é que o Pedro trabalha?

4- Porque é que chamam “Bombeiro” ao Pedro?

²¹ Texto e imagem retirados de: CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (1998), *Lusofonia, curso básico de português língua estrangeira*, Lisboa: LIDEL.

TEXTO 9²²

1- Ouve com atenção o texto e completa as frases.

Na rua.

Teresa: Olá Pedro, como estás?

Pedro: Olá, tudo bem? E tu?

Teresa: Estou bem, obrigada.

Pedro: Olha, esta é a Martina. É de Berlim, mas _____. Ela estuda medicina.

Teresa: Olá Martina, muito prazer. Chamo-me Teresa e sou amiga do Pedro.

Martina: Muito prazer Teresa. Também estudas em Lisboa?

Teresa: Não, não. Eu _____, mas moro em Almada.

Pedro: Bem Teresa, agora não temos muito tempo, mas amanhã eu telefono para a tua empresa e conversamos. Qual é o _____?

Teresa: É o _____.

Pedro: Está bem, então até amanhã.

Teresa: Até amanhã e muito prazer Martina.

Martina: Muito prazer, Teresa. _____.

TEXTOS 10²³

Ouve o texto com atenção e completa os espaços.

A casa do João

O João é de Faro, mas agora está em Lisboa. Ele é engenheiro e mora longe do trabalho. A casa do João fica no centro da cidade, _____ do rio. A casa não é grande, mas é bonita: tem dois quartos (um é grande, mas o outro é pequeno) e uma sala com duas janelas e uma varanda. A cozinha fica _____ a sala e o quarto pequeno. _____ sala há uma casa de banho. O outro quarto fica _____ sala. No meio há um corredor muito largo.

A casa do João fica _____ da estação de metro e do mercado. A rua é estreita e muito tranquila.

²² Texto retirado de: CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (1998), *Lusofonia, curso básico de português língua estrangeira*, Lisboa: LIDEL.

²³ Texto retirado de: TAVARES, Ana (2003), *Português XXI – 1- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL

TEXTOS 11²⁴

1) Ouve o texto com atenção e completa os espaços.

O quarto da Sara

O meu quarto fica _____ quarto dos meus pais e _____ casa de banho. O meu quarto não é grande, mas eu gosto muito dele. A minha cama fica _____ janela. _____ cama há uma mesa de cabeceira e _____ dela há um candeeiro. _____ chão há um tapete com muitas cores. _____ cama tenho o meu roupeiro e uma estante com muitos livros. _____ parede, _____ cama, fica a minha secretária. _____ secretária tenho muitos lápis, canetas e o meu computador. Ah! As paredes são brancas e tenho dois quadros muito giros pendurados. Adoro o meu quarto.

2) Desenhe o quarto da Sara.

²⁴ Texto retirado de: TAVARES, Ana (2003), *Português XXI – 1- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL

TEXTOS 12, 13 E 14²⁵

1 - Ouve com atenção e preenche os espaços:

Na rua, uma jornalista entrevista um jogador de futebol.

Jornalista: Bom dia. Posso fazer umas perguntas?

Reinaldo: Sim, sim.

Jornalista: _____

Reinaldo: Chamo-me Reinaldo

Jornalista: _____

Reinaldo: Eu sou futebolista.

Jornalista: O senhor trabalha em Portugal?

Reinaldo: Não. Eu trabalho em Espanha. Jogo num clube de futebol espanhol.

Jornalista: _____

Reinaldo: Não, que horror. Eu sou solteiro e tenho muitas namoradas.

Jornalista: Desculpe. _____

Reinaldo: Eu sou muito jovem. Tenho 21 anos.

Jornalista: Muito bem. _____

Reinaldo: O quê? _____

Jornalista: Sim. Assim, eu telefono amanhã e nós almoçamos juntos.

2 - Ouve com atenção e responde às perguntas:

a) Quem é o Filipe?

b) Onde é que o Filipe mora?

c) Como é o apartamento do Filipe?

3 - Ouve com atenção e responde às perguntas:

a) Quem é a Marta?

b) A Marta mora sozinha?

c) Onde é que eles moram?

d) Como é o apartamento deles?

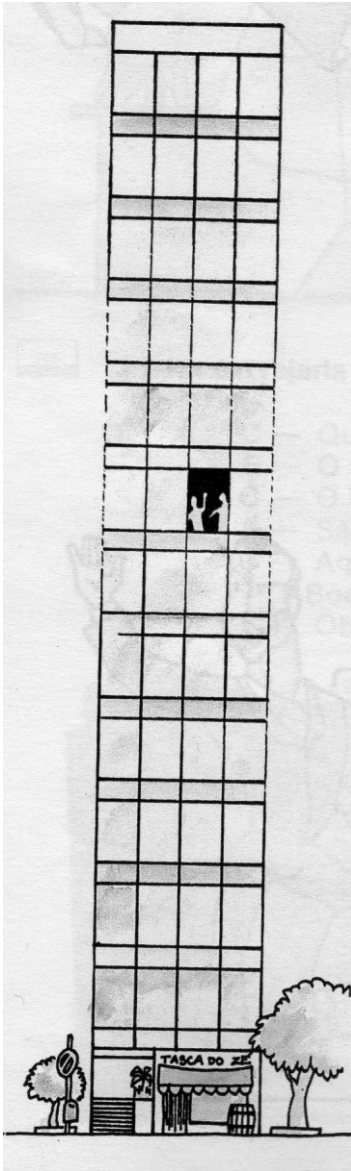
e) Como é que se chamam os amigos da Marta?

²⁵ Textos retirados de: OLIVEIRA, Carla, COELHO, Luísa (2008), *Aprender Português – Compreensão oral*, Lisboa: Texto Editores.

TEXTO 15²⁶

1 - Completa os espaços com os verbos conjugados no presente do indicativo.

A Manuela e o Miguel _____ (trabalhar) na Avenida da Liberdade no sétimo andar de um prédio moderno. Por baixo, no rés do chão, há um pequeno restaurante muito agradável.



Manuela: Ó Miguel, _____ (eu/estar) com muita fome.
_____ (eu/ir) comer qualquer coisa lá a
baixo; _____ (tu/querer) vir?

Miguel: _____ (ser) uma ótima ideia. Já
_____ (ser) duas horas e nós _____ (ter)
que almoçar. Eu _____ (ter) muita fome,
_____ (tu/saber)? _____ (eu/achar) que
_____ (eu/ir) comer uma feijoada.

Manuela: _____ (tu/achar) que _____ (nós/ter)
tempo?

Miguel: Claro. Lá em baixo na Tasquinha, o serviço
_____ (ser) bom, rápido e barato...

Manuela: Sim, mas não _____ (eu/ir)
comer feijoada. _____ (ele/ser) um prato muito pesado
e eu _____ (ter) de trabalhar à tarde.
_____ (eu/ir) comer pastéis de bacalhau com
salada. É uma comida mais leve.

Miguel: Mas isso é o que tu _____ (comer) todos os
dias!



²⁶ Texto retirado de: CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (1998), *Lusofonia, curso básico de português língua estrangeira*, Lisboa: LIDEL.

Canções

No rasto do sol

Mafalda Veiga

_____ luas no céu e _____ canções
_____ olhares que se cruzam a procurar
_____ sol _____ luar
E todos os lugares onde a luz se pode abraçar

_____ luas em ti e _____ marés
_____ barcos navegam a procurar
_____ porto _____ praia
Talvez no fim do mar onde alguém nos venha esperar

Vem comigo, no rasto de sol
Eu vou contigo
Vem comigo, do outro lado das muralhas
Eu vou contigo

_____ luas no céu na palma da mão
_____ olhares que se entregam até ao fim
Do corpo e da alma
Em todos os lugares onde o mundo me fala de ti

À tua volta há luz de _____ luas
_____ barcos navegam para encontrar
_____ fogo _____ calor
Talvez no fim de tudo haja força pra recomeçar

Vem comigo, no rasto de sol
Eu vou contigo
Vem comigo, do outro lado das muralhas
Eu vou _____

_____ luas no céu e _____ canções
_____ olhares que se cruzam a procurar
_____ sol _____ luar
E todos os lugares onde a luz se pode abraçar

Vem comigo, no rasto de sol
Eu vou contigo
Vem comigo, do outro lado das muralhas
Eu vou contigo

1) Ouve a canção e completa com os números.



Menina bonita

EZ special

Quando eu te vejo
Sinto saudade
Dos teus dias quentes
E de tempestade.

Para conseguir
Fazer-te feliz
Fico longe contigo.

_____, *passa o dia a correr*
Chego a _____ sem a conseguir ver
_____, *há tanto para dizer*
Acordo e ainda posso ver o dia nascer
_____, *para para pensar,*
Como seria se vivesse noutra lugar?
Menina bonita, é _____
E vamos vadiar

Não vai levar muito
Para seres capaz
De veres em mim
Mais do que um rapaz
Espero que não seja tarde demais
P'ra levar-te comigo...

Refrão

Só quero ficar
Todo o meu tempo,
Não estragar
Esse momento
Quando passas perto,
Tão perto de mim...

Refrão – duas vezes

Quando eu te vejo
Sinto saudade
Dos teus dias quentes...

Refrão



1) **Escreve as palavras no espaço correcto:**

segunda
terça-feira
quarta
quinta
sexta

Há uma música do povo

Mariza

Há uma música do Povo,
Nem sei dizer se _____ (ele/ ser) um Fado
Que ouvindo-a há um ritmo novo
No ser que _____ (eu/ter) guardado...

Ouvindo-a _____ (eu /ser) quem seria
Se desejar fosse ser...
_____ (ela/ser) uma simples melodia
Das que se aprendem a viver...

Mas é tão consoladora
A vaga e triste canção...
Que a minha alma já não chora
Nem eu _____ (ter) coração...

_____ (eu/ser) uma emoção estrangeira,
Um erro de sonho ido...
Canto de qualquer maneira
E acabo com um sentido!

Refrão - duas vezes

Poema de Fernando Pessoa (1888-1935)



1) **Conjuga os verbos apresentados e ouve a canção.**

Muda de Vida

Humanos

Muda de vida se tu não vives satisfeito
Muda de vida, _____ (tu/estar) sempre a tempo de mudar
Muda de vida, não deves viver contrafeito
Muda de vida, se _____ (haver) vida em ti a latejar

Ver-te sorrir eu nunca te vi
E a cantar, eu nunca te ouvi
Será de ti ou pensas que tens...que ser assim?...

Olha que a vida não, não é nem deve ser
Como um castigo que tu terás que viver

Muda de vida se tu não vives satisfeito
Muda de vida, _____ (tu/estar) sempre a tempo de mudar
Muda de vida, não deves viver contrafeito
Muda de vida, se _____ (haver) vida em ti a latejar



1) Conjuga os verbos apresentados e ouve a canção.

Primavera

The Gift

Sábado à noite não sou tão só

Somente só

A sós contigo assim

E sei dos teus erros

Os _____ e os _____

Os _____ e os _____ amores que não conheci

Parasse a vida

Um passo atrás

Quis-me capaz

Dos erros renascer em ti

E se inventado, o _____ sorriso for

Fui inventor

Criei o paraíso assim

Algo me diz que há mais amor aqui

Lá fora só menti

Eu já fui de "cool" por aí

Somente só, só minto só

Hei-de te amar, ou então hei-de chorar por ti

Mesmo assim, quero ver te sorrir...

E se perder vou tentar esquecer-me de vez, conto até três

Se quiser ser feliz...

Refrão

Se há tulipas

No _____ jardim

Serei o chão e a água que da chuva cai

Para te fazer crescer em flor, tão viva a cor

_____ amor eu sou tudo aqui...

Sábado à noite não sou tão só

Somente só

A sós contigo assim

Não sou tão só, somente só



Refrão

1) Ouve esta canção e completa com os pronomes possessivos corretos.

Solta-se o beijo

Ala dos Namorados

Espreito por uma _____ encostada
Sigo as pegadas de luz
Peço ao gato “*xiu*” para não me denunciar.

_____ (ele/tocar) o _____ sem cuco
Dá horas à cusquice das vizinhas
e eu _____ (confessar) às paredes de quem _____ (eu/gostar),
elas conhecem-te bem.

Aconchego-me nesta cumplicidade, deixo-me ir...
nos trilhos traçados pela _____ de te encontrar
ainda onde te deixei!

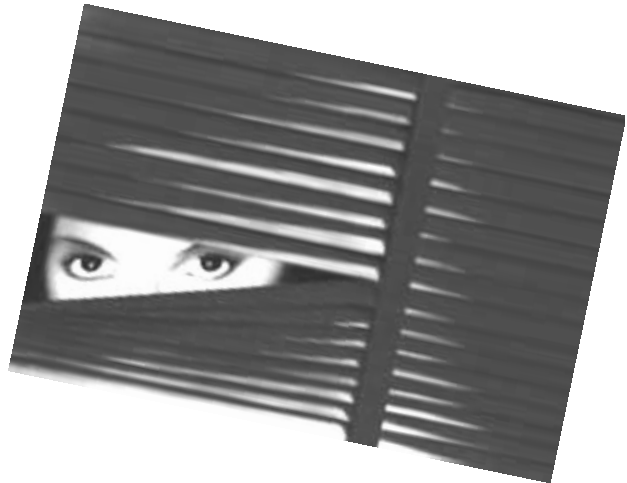
Trago-te o _____ prometido
Sei o teu cheiro, mergulho no teu tocar
_____ (tu/abraçar) a _____ e voas para além da lua.

Amarro o beijo que se quer soltar
_____ (eu/esperar) que me sintas para me entregar.
A cadeira, as costas, o cabelo, a cigarrilha
a dança do teu ombro...

E, nesse instante em que o silêncio
é o bater do _____
fecha-se a porta
Pára o relógio
as vizinhas recolhem

Tu olhas-me!
Tu olhas-me!

Solta-se o beijo, o _____ mia...



1) **Conjuga os verbos apresentados no presente do indicativo.**

2) **Ouve a música com atenção e escreve as seguintes palavras no lugar correcto.**

beijo porta relógio coração saudade guitarra gato

O amor é isto
Ornatos Violeta

_____ (ela/ter) cara de anjo,
É quase perfeita,
Mas lembra-me outra mulher.
Um outro anjo,
Outra forma de vida,
Ou outra coisa qualquer.
Não _____ (eu/compreender) quem me diz ser capaz,
De sacudir a liberdade isso é demais.
Eu _____ (eu/querer) ser o que amanhã quiser,
É com teu ego que sais.

O amor é isto,
O amor é isto e nada mais!
Nada mais, nada mais,
Nada mais, nada mais,
Nada mais, nada mais,
Nada mais, nada mais.

Refrão



Chegou-me agora a notícia:
Um amigo meu,
Caiu em contradição.
Dizem ser melhor a liberdade,
Tudo bem,
Ãnh ãnh,
Mas também ela é uma mulher uma prisão.
Pára por aqui,
Não sofre qualquer tipo de evolução,
Se eu quiser eu acabo tudo,
Mas mal de mim prendeu-me o coração.

Refrão

É liberdade pr'aqui,
É liberdade pr'ali.
Toda a gente _____ (dizer),
Toda a gente _____ (querer).
Mas querendo ou não,
Ninguém lhe dá a mão,
E todos querem a prisão de uma mulher.
É tudo fruto da nossa natureza,
E quem não é a sua negação.
O diabo chegou e humildemente a Deus falou:
Não somos Eva nem Adão.

Refrão

1) Conjuga os verbos apresentados no presente do indicativo.

Textos retirados de:

CASCALHO, Marília Margareth, COUTO, Orlando (2005), *Ver, ouvir e falar português - curso multimédia*, Lisboa: LIDEL.

CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (1998), *Lusofonia, curso básico de português língua estrangeira*, Lisboa: LIDEL.

CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (2006), *Aprender Português – Curso inicial de língua portuguesa para estrangeiros*, Lisboa: Texto Editores.

CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (2007), *Aprender Português – Curso elementar de língua portuguesa para estrangeiros*, Lisboa: Texto Editores.

OLIVEIRA, Carla, COELHO, Luísa, (2008), *Aprender Português – Compreensão oral*, Lisboa: Texto Editores.

TAVARES, Ana (2003), *Português XXI – 1- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL.

TAVARES, Ana (2004), *Português XXI – 2- Livro do Aluno*, Lisboa: LIDEL.

Imagens retiradas de:

CASTELEIRO, João Malaca (dir.) (1998), *Lusofonia, curso básico de português língua estrangeira*, Lisboa: LIDEL.

DAVIES, Helen, Holmes, Françoise (1988), *Dicionário de francês para principiantes*, (s/l): Editorial Verbo.

DIAS, Helena Marques (s.d), *Vamos Contar Histórias* , Lisboa: LIDEL.

GettyImages, disponível em: <http://www.gettyimages.pt/> (Imagens royalty free)

