



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

O uso de estratégias de aprendizagem e a competência oral entre alunos do nível A1.2

Laura Cardoso Baptista

Relatório realizado no âmbito do
Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira,
orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
e coorientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Dedicatória

À memória de minha mãe, a quem devo tudo.

Agradecimentos

Quero expressar o meu agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a realização deste relatório, mas, em especial,

Aos alunos do nível A1.2 do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (ano letivo 2014-2015) que cederam o seu tempo e responderam aos questionários aqui analisados;

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pela paciência e compreensão;

À Professora Doutora Ângela Carvalho, pela generosidade, presença e auxílio constantes durante a realização do meu estágio pedagógico;

A Rebecca Oxford, Ph.D., pela autorização do uso *do Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*;

Ao Professor Doutor Francisco Achcar (*in memoriam*), pelo voto de confiança;

Ao Sr. Cláudio Salino, que permitiu as idas e vindas transatlânticas e a conciliação deste mestrado com as minhas atividades profissionais no Brasil;

Ao Gilberto Kawasaki, pela lealdade e profissionalismo inestimáveis;

Aos colegas de mestrado Catarina Magalhães, Cláudia Brito, Diogo Rocha, Marília Laranjeira e Teresa Santos Silva, pela preciosa colaboração;

À Tuna Feminina da FLUP;

Ao Sr. Júlio, do bar da FLUP;

Ao Sr. Alfredo Dias, pela predisposição em me ajudar;

À Carolina Isabel Gomes Carvalho da Silva, tradutora que, gentil e generosamente, conferiu a minha tradução do *SILL* para a língua portuguesa;

Às amigas Filasteen Nazzal, Marianna Khazhakyann e Trelita de Sousa, pela doce partilha e cumplicidade, tornando os meus dias no Porto menos solitários;

Ao Stefan;

Por fim, à minha família, pelo amor discreto.

Resumo

É amplamente aceito que o uso adequado de estratégias de aprendizagem (EA) pode ser de grande auxílio e levar a um maior progresso na aprendizagem de uma língua. Partindo-se dessa perspectiva, o objetivo desta investigação foi analisar o vínculo existente entre o uso de EA e o desempenho oral entre alunos iniciantes de Português Língua Estrangeira e, com essa análise, procurar oferecer *insights* para a prática docente quanto ao desenvolvimento da competência oral. A investigação ocorreu junto a 30 alunos do nível A1.2 do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo 2014-2015. Primeiramente, procurou-se: (1) verificar a existência de correlação entre os resultados sobre o uso de EA obtidos no *Strategy Inventory for Language Learning (SILL*, Oxford, 1990) e as médias na avaliação oral e (2) identificar o perfil de uso de EA dos alunos com o melhor desempenho oral. Posteriormente, como parte de uma intervenção, procurou-se (3) identificar as EA usadas por um grupo de nove alunos em interações orais com falantes nativos ocorridas em ambiente controlado. Os resultados encontrados são: verificou-se correlação positiva, porém não significativa, entre as médias gerais/parciais no instrumento e as médias na avaliação oral e correlação significativa entre a pontuação de três itens do instrumento e as médias na avaliação oral; constatou-se que os alunos com o melhor resultado na avaliação oral apresentam médias no *SILL* acima dos demais, usam mais EA no patamar de frequência alta e sobressaem-se no uso de 20 EA, maioritariamente cognitivas. Com base no referencial terminológico estabelecido, foram identificadas seis EA usadas pelos nove alunos observados, concluindo-se que possuem um repertório de EA de partida, mas com margem para aperfeiçoamento. Com os resultados obtidos, não se tem a pretensão de universalizar as conclusões apresentadas.

Palavras-chave: expressão oral, interação oral, estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação

Abstract

It is widely accepted that the proper use of language learning strategies (LLS) can be of great help and lead to greater progress in learning. In view of this perspective, the purpose of this research was to analyze the use of LLS and oral performance among beginner students of Portuguese as a Foreign Language. From this analysis, we seek to provide insights into the teaching practice for the development of oral competence. The research took place with a group of 30 students at A1.2 level of the Annual Course of Portuguese for Foreigners of the Faculty of Arts, at University of Porto, in the academic year 2014-2015. First, we tried: (1) to verify the existence of correlation between the results of LLS use obtained from the Strategy Inventory for Language Learning (SILL, Oxford, 1990) and the results in the oral assessment, and (2) to identify the usage profile of LLS by the students with the best oral results. Later, as part of an intervention, we tried: (3) to identify the LLS used by nine students in oral interactions with native speakers occurring in a controlled environment. The findings are: there is a positive correlation, but not significant, between the general/partial means in the SILL and the oral assessment averages, and a significant correlation between the scores of three items and the oral assessment averages; students with the best results in the oral assessment have higher general/partial means in the SILL, use more LLS in high frequency level and over-perform on the use of 20 LLS, most cognitive. Based on the established terminological framework, it was identified a group of six LLS used by the nine observed students, leading to the conclusion that they have a starting LLS repertoire, but with room for improvement. We do not intend to universalize the conclusions.

Key-words: speaking, oral interaction, language learning strategies, communication strategies

Lista de acrónimos e siglas

CAPE: Curso Anual de Português para Estrangeiros

EA: Estratégia de aprendizagem

EC: Estratégia de comunicação

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

FN: Falante nativo

FNN: Falante não nativo

IEAL: Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Línguas

IOI: Interação oral informal

L2: Língua segunda

LA: Língua-alvo

LE: Língua estrangeira

LM: Língua materna

LS: Língua segunda

MPLS/LE: Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira

PB: Português do Brasil

PEC: Português Europeu Contemporâneo

PLE: Português Língua Estrangeira

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SILL: Strategy Inventory for Language Learning

Índice Geral

Dedicatória	i
Agradecimentos	iii
Resumo	v
<i>Abstract</i>	vii
Lista de acrónimos e siglas	ix
Índice Geral	xi
Índice de Figuras	xv
Índice de Quadros	xvii
Índice de Tabelas	xix
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	7
1.1 Língua segunda (LS/L2) e língua estrangeira (LE)	7
1.2 Competência comunicativa	7
1.2.1 O que diz o QECR	7
1.2.2 A competência comunicativa e as competências que a integram	8
1.2.3 A expressão oral: interação e competência estratégica	12
1.3 Estratégias de aprendizagem	16
1.3.1 Estratégias de aprendizagem e a mudança de foco	16
1.3.2 Estratégias de aprendizagem: estudos pioneiros, primeiras classificações e críticas	17
1.3.3 Estratégias de aprendizagem: base teórica	21
1.3.4 Definição de estratégias de aprendizagem	22
1.3.5 Estratégias de aprendizagem e o conceito de autorregulação	25
1.3.6 Estratégias de aprendizagem: escolha e eficácia	27
1.3.7 Estratégias de aprendizagem ou estratégias de comunicação?	29
1.3.8 Taxonomia e instrumento usados neste relatório: Oxford (1990)	31
1.3.8.1 Taxonomia	31
1.3.8.2 <i>Strategy Inventory for Language Learning (SILL)</i>	36
1.4 O QECR e a competência comunicativa oral no nível A1	39
1.5 Síntese do capítulo	43

Capítulo 2 – As regências e a competência oral	45
2.1 Contexto	45
2.2 Público-alvo	45
2.3 Atividades de comunicação oral realizadas nas regências	47
2.3.1 Aspetos gerais	47
2.3.2 Regência 0	48
2.3.3 Regência 1 (unidades letivas 1, 2 e 3)	48
2.3.3.1 Unidade Letiva 1	48
2.3.3.2 Unidade Letiva 2	50
2.3.3.3 Unidade Letiva 3	51
2.3.4 Regência 2 (unidades letivas 4, 5 e 6)	51
2.3.4.1 Unidade Letiva 1	51
2.3.4.2 Unidade Letiva 2	53
2.3.4.3 Unidade Letiva 3	54
2.4 Síntese do capítulo	54
Capítulo 3 – Relação entre o uso de EA e o desempenho na avaliação oral	55
3.1 Introdução	55
3.2 Perguntas e hipóteses	55
3.3 Variáveis	56
3.4 Método	57
3.4.1 Participantes	57
3.4.1.1 Nacionalidade	58
3.4.1.2 Sexo	58
3.4.1.3 Língua materna	59
3.4.1.4 Escalão etário	60
3.4.1.5 Habilitações literárias	60
3.4.2 Instrumento	61
3.4.3 Procedimento para a aplicação do instrumento	62
3.4.4 Avaliação oral e critério de classificação usado neste relatório	63
3.4.5 Operacionalização das variáveis quantitativas	64
3.5 Dados	65
3.5.1 Médias (gerais e parciais) individuais obtidas no IEAL/ <i>SILL</i>	65

3.5.2	Pontuação total e média geral alcançadas pelos itens do IEAL/ <i>SILL</i>	66
3.5.3	Médias finais e classificações obtidas na avaliação oral	67
3.5.4	Classificação quantitativa-qualitativa na avaliação oral: grupos de desempenho	68
3.6	Resultados e discussão	68
3.6.1	Informações gerais	68
3.6.2	Correlação entre as médias obtidas no IEAL/ <i>SILL</i> e as médias na avaliação oral	69
3.6.2.1	Médias gerais e parciais no IEAL/ <i>SILL</i> e as médias na avaliação oral	69
3.6.2.2	Pontuação dos itens do instrumento e as médias na avaliação oral	70
3.6.3	Perfil de uso de EA por parte dos alunos com o melhor desempenho oral	73
3.7	Síntese do capítulo	81
Capítulo 4 – Intervenção		83
4.1	Introdução	83
4.2	A intervenção e as estratégias de aprendizagem / estratégias de comunicação	84
4.3	Caracterização do público-alvo da intervenção	85
4.4	Caracterização geral da intervenção	86
4.5	Caracterização geral das interações orais informais (IOI)	88
4.6	Referencial terminológico: algumas dificuldades	90
4.7	Análise das interações: uso de EA/EC	93
4.7.1	<i>Corpus</i>	93
4.7.2	As transcrições: objetivos e limitações	93
4.7.3	Símbolos usados nas transcrições	94
4.7.4	Excertos exemplificativos das EA/EC identificadas no <i>corpus</i>	94
4.7.5	Algumas reflexões sobre as EA/EC observadas	99
4.8	Síntese do capítulo	102
Conclusão geral		103
Referências		107

Apêndices	111
Apêndice A.A	111
Apêndice A.B	115
Apêndice A.C	118
Apêndice B.A	122
Apêndice B.B	125
Apêndice C	130
Apêndice D	133
Apêndice E	144
Apêndice F	147
Apêndice G.A	151
Apêndice G.B	153
Apêndice G.C	155
Apêndice G.D	157
Apêndice H	159
Apêndice I	161
Apêndice J	163
Apêndice K	165
Anexo I	169
Anexo II	170

Índice de Figuras

Figura 2.1 –	Número de alunos segundo o sexo – Nível A1.2	
	Turma 4 do 1.º semestre de 2014-2015 (Regência 1)	45
Figura 2.2 –	Número de alunos segundo o sexo – Nível A1.2	
	Turma 4 do 2.º semestre de 2014-2015 (Regência 2)	45
Figura 2.3 –	Número de alunos por nacionalidade – Nível A1.2	
	Turma 4 do 1.º semestre de 2014-2015 (Regência 1)	46
Figura 2.4 –	Número de alunos por nacionalidade – Nível A1.2	
	Turma 4 do 2.º semestre de 2014-2015 (Regência 2)	46
Figura 3.1 –	Número de sujeitos de acordo com a nacionalidade	58
Figura 3.2 –	Número e percentual de sujeitos de acordo com o sexo	58
Figura 3.3 –	Número de falantes das LM presentes na população	59
Figura 3.4 –	Número e percentual de sujeitos de acordo com o escalão etário	60
Figura 3.5 –	Número e percentual de sujeitos de acordo com as habilitações literárias	60
Figura 3.6 –	Distribuição nas seis partes do IEAL/ <i>SILL</i> dos 20 itens (EA) de destaque do grupo com classificação “Muito Bom” na avaliação oral	77
Figura 3.7 –	Nacionalidades dos alunos com classificação “Muito Bom” na avaliação oral	144
Figura 3.8 –	Nacionalidades dos alunos com classificação “Bom” na avaliação oral	144
Figura 3.9 –	Nacionalidades dos alunos com classificação “Suficiente” na avaliação oral	144
Figura 3.10 –	Nacionalidades dos alunos com classificação “Insuficiente” na avaliação oral	144
Figura 3.11 –	Línguas maternas dos alunos com classificação “Muito Bom” na avaliação oral	145
Figura 3.12 –	Línguas maternas dos alunos com classificação “Bom” na avaliação oral	145
Figura 3.13 –	Línguas maternas dos alunos com classificação “Suficiente” na avaliação oral	145
Figura 3.14 –	Línguas maternas dos alunos com classificação “Insuficiente” na avaliação oral	145

Figura 3.15 – Número de sujeitos segundo o sexo	
Grupo com classificação “Muito Bom” na avaliação oral	146
Figura 3.16 – Número de sujeitos segundo o sexo	
Grupo com classificação “Bom” na avaliação oral	146
Figura 3.17 – Número de sujeitos segundo o sexo	
Grupo com classificação “Suficiente” na avaliação oral	146
Figura 3.18 – Número de sujeitos segundo o sexo	
Grupo com classificação “Insuficiente” na avaliação oral	146
Figura 4.1 – Médias parciais e gerais dos grupos A, B e C no IEAL/ <i>SILL</i>	85

Índice de Quadros

Quadro 1.1 – Taxonomia de Oxford (1990) – Estratégias diretas	34
Quadro 1.2 – Taxonomia de Oxford (1990) – Estratégias indiretas	35
Quadro 1.3 – Descritor global para o nível A1 (QECR)	39
Quadro 1.4 – Descritores qualitativos do uso oral da linguagem para o nível A1 (QECR)	39
Quadro 1.5 – Descritores da produção oral geral e das atividades “monólogo em sequência: descrever uma experiência” e “dirigir-se a um auditório” (níveis A1 e A2) (QECR)	40
Quadro 1.6 – Descritores da compreensão do oral geral e compreensão oral de instruções para os níveis A1 e A2 (QECR)	41
Quadro 1.7 – Descritores de atividades orais interativas para o nível A1 (QECR)	41
Quadro 1.8 – Descritores para o nível A1 de atividades interacionais que envolvem cooperação e troca de informações (QECR)	42
Quadro 1.9 – Descritores de estratégias de interação para os níveis A1 e A2 (QECR)	42
Quadro 3.1 – Variáveis qualitativas e quantitativas consideradas	56
Quadro 3.2 – Codificação das turmas e dos sujeitos	63
Quadro 3.3 – Perguntas iniciais, hipóteses de partida e conclusões sobre a população investigada	81
Quadro 4.1 – Referencial terminológico de EA/EC, com base em Oxford (1990, 2011) e Dörnyei (1995)	92
Quadro 4.2 – Símbolos usados nas transcrições (Fonte: REDIP/ILTEC, 2002)	94

Índice de Tabelas

Tabela 3.1 –	Número de sujeitos investigados por turma	57
Tabela 3.2 –	Escala de classificação quantitativa-qualitativa dos resultados da avaliação oral	64
Tabela 3.3 –	Médias gerais e parciais obtidas no IEAL/ <i>SILL</i>	65
Tabela 3.4 –	Escala classificatória do <i>SILL</i> (Oxford, 1990)	66
Tabela 3.5 –	Pontuação e médias alcançadas pelos itens do IEAL/ <i>SILL</i>	66
Tabela 3.6 –	Médias finais e classificações qualitativas na avaliação oral	67
Tabela 3.7 –	Classificação quantitativa-qualitativa na avaliação oral e número de sujeitos em cada grupo	68
Tabela 3.8 –	Número de sujeitos com média geral alta, média geral média e média geral baixa no instrumento	69
Tabela 3.9 –	Maior e menor médias gerais obtidas no instrumento e média geral da população	69
Tabela 3.10 –	Coeficientes de correlação entre as médias de frequência de uso de EA e as notas na avaliação oral	69
Tabela 3.11 –	Coeficientes de correlação entre a pontuação atribuída aos itens do IEAL/ <i>SILL</i> e as médias na avaliação oral	71
Tabela 3.12 –	Correlações positivas significativas e percentuais de covariância entre itens do IEAL/ <i>SILL</i> e as médias na avaliação oral	72
Tabela 3.13 –	Médias de frequência de uso de EA obtidas no IEAL/ <i>SILL</i> : grupos de desempenho oral “Muito Bom”, “Demais” e “Insuficiente”	73
Tabela 3.14 –	Médias obtidas nos itens do IEAL/ <i>SILL</i> : grupos de desempenho oral “Muito Bom”, “Demais” e “Insuficiente”	74
Tabela 3.15 –	Os sete itens (EA) com médias altas obtidas somente pelo grupo com classificação “Muito Bom” na avaliação oral	76
Tabela 3.16 –	Os 20 itens (EA) de destaque do grupo com classificação “Muito Bom” na avaliação oral	77

INTRODUÇÃO

Quando, no 1.º semestre de 2014-2015, iniciei o meu estágio pedagógico no nível A1.2 do Curso Anual de Português para Estrangeiros (CAPE) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), reconheci-me, como estudante de línguas, em muitos dos alunos, nas suas hesitações para se apoderarem da língua que estavam a aprender e dela se servirem como um instrumento de comunicação no seu dia a dia. Essas hesitações impediam que muitos fizessem os movimentos necessários que lhes pudessem ajudar a superar uma fase de muita ansiedade e insegurança, própria dos estágios iniciais de aprendizagem. Além, evidentemente, da baixa proficiência, fatores afetivos também têm papel importante nessa fase. Entre alunos adultos, por exemplo, como o público-alvo deste relatório, o medo de se expor e de errar perante os colegas é um forte fator inibidor. Associada a essa necessidade de preservar a face, há ainda a chamada “*language anxiety*” (Oxford, 2011, p. 69), que pode, segundo Horwitz & Oxford (citados em Oxford, 2011), prejudicar a autoimagem, reduzir a autoconfiança e a crença de que se poderá ser um utilizador proficiente da língua, como também afetar o sentimento de controlo sobre a situação.

Ao mesmo tempo, a expectativa que esses alunos traziam era a de que, com o curso, pudessem se tornar capazes de se comunicar no dia a dia (na rua, na faculdade...) em Português, sendo essa a motivação preponderante para a aprendizagem da nova língua, segundo declarou grande parte deles em questionário aplicado no início das aulas pela docente responsável pelas três turmas investigadas¹. Acrescente-se que essa expectativa vem ao encontro das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que enfatiza o facto de ser o aprendente um ator social, cujos “actos de fala se realizam nas actividades linguísticas” inscritas “no interior de acções em contexto social” (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

De que modo, então, poder ajudar alunos dos níveis iniciais na superação dessa fase de grande ansiedade e, simultaneamente, marcada pelo desejo de uso da língua para fins comunicativos? Como os ajudar a se sentirem mais confiantes e a se apropriarem da nova língua? Foram perguntas como essas que estiveram na génese de todo o trabalho realizado ao longo das minhas regências, bem como na escolha do tema da minha investigação.

¹ Os Apêndices A.A, A.B e A.C apresentam essas declarações.

É amplamente aceito que as estratégias de aprendizagem (EA) — que podem ser de natureza (meta)cognitiva, sociointerativa ou afetiva —, usadas de forma adequada (adequada à tarefa, ao estilo de aprendizagem do aluno, ao contexto, etc.), podem ser de grande auxílio e levar a um maior sucesso na aprendizagem de uma L2/LE. O campo de investigação das EA tem somado reflexões que têm ajudado na compreensão do processo de aprendizagem sob a perspectiva do aluno, colocado como protagonista desse processo e, portanto, capaz de regular a própria aprendizagem. Desde os primeiros estudos, a observação e a análise das estratégias do “good learner” (bom aprendiz²) têm oferecido informações sobre o modo como alunos bem-sucedidos agem, quais recursos mobilizam, como, enfim, lidam com a situação de aprendizagem de uma L2/LE. A finalidade desses estudos tem sido, sobretudo, a obtenção de dados sobre o uso de EA e, com isso, poder oferecer aos estudantes ferramentas para melhorarem os seus resultados, através da consciencialização quanto ao uso de EA, objetivando-se uma aprendizagem autorregulada, autónoma (Chamot, 2005) e, também, direcionada para propósitos específicos.

Considerando-se o que foi dito até aqui, o objetivo da presente investigação foi analisar a relação entre o uso de EA e o desempenho oral junto a alunos do nível A1.2 e, a partir dessa análise, procurar oferecer informações úteis para uma reflexão sobre a prática docente, em particular quanto ao fomento do uso de EA para o desenvolvimento da competência comunicativa oral. Para o cumprimento desse objetivo, procurei: (i) verificar a existência de correlação positiva entre o uso de EA e o desempenho oral; (ii) identificar o perfil de uso de EA por parte dos alunos com o melhor desempenho oral; (iii) identificar as EA ou EC³ usadas por falantes não nativos (FNN) em interações orais informais (IOI) com falantes nativos (FN). Para se chegar a (i) e (ii), foi aplicado em três turmas do nível A1.2⁴ o questionário *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (Oxford, 1990), cujos resultados foram confrontados com as médias obtidas na avaliação oral do curso. Para se chegar a (iii), foi levada a cabo uma intervenção na 2.^a turma de regência, no 2.º semestre de 2014-2015, na qual foram realizadas quatro atividades de IOI, das quais uma (entre FNN e FN) foi escolhida para a análise apresentada neste relatório.

² Na tradução da palavra *learner*, em virtude da sua força significativa na expressão “good (language) learner”, no contexto deste relatório a palavra “aprendente” é preferível às palavras *aluno* ou *estudante*. A depender das citações (e dos seus autores), a palavra “aprendente” terá prevalência face a outras formas.

³ No Capítulo 1 – Enquadramento Teórico, discutirei a equiparação, no contexto do Capítulo 4, dos termos estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação.

⁴ Das três turmas, duas correspondiam às minhas turmas de regência, no 1.º e no 2.º semestre de 2014-2015, e as três estavam sob a responsabilidade da Profa. Doutora Ângela Carvalho, a minha supervisora de estágio.

A despeito do teor não instrucional da investigação e da intervenção, o tema *estratégias de aprendizagem* foi explicitado e abordado nas turmas das regências com uma pergunta sobre o significado da palavra *estratégia* e depois sobre o termo *estratégia de aprendizagem*. De um modo geral, os alunos perceberam rapidamente o objetivo da abordagem, abrindo-se facilmente o caminho para uma breve conversa sobre o assunto, sobre a investigação e sobre o questionário que estavam prestes a responder. Tratava-se antes de lhes direcionar o olhar para o tema das EA, que, em grande medida, parecia ser-lhes familiar e cujo uso parecia ser recorrente nas suas práticas de estudo. Portanto, o processo de consciencialização quanto ao uso de EA, recomendado como uma primeira etapa de sensibilização, foi realizado de forma discreta, evitando-se a saturação do tema, pois, como observa Griffiths (2013), “[s]tudents (who often believe they know all they need to know about learning strategies anyway) will often tolerate a certain amount of strategies-focused material, but fail to see the relevance of extended exercises or discussions” (p. 47). No caso específico da turma na qual ocorreu a intervenção, em virtude da necessidade de, por um lado, encontrar um equilíbrio entre avançar e expandir a inclusão do tema EA na sala de aula e, por outro, não saturar os alunos, procurei criar um ambiente no qual se sentissem à vontade para pedir esclarecimentos, para arriscar e não temer o erro, bem como através do constante aconselhamento para que aproveitassem as oportunidades de prática oral fora da sala de aula. Com isso, o uso de EA socioafetivas ou sociointerativas foi incentivado e incorporado à rotina da sala de aula⁵, sendo depois enfatizado durante as regências e com a preparação e o desenrolar das atividades da intervenção.

Saliente-se que, além de tema duma análise cujos resultados seriam conhecidos somente após a conclusão do estágio, o desenvolvimento da competência comunicativa oral também foi o foco das regências, tendo-se em vista a demanda e o benefício imediatos dos alunos. Embora não seja possível afirmar que as regências tenham de facto contribuído para o fim almejado, é possível afirmar que a realização das atividades de expressão/produção oral durante as regências contribuiu para motivar os alunos a usarem a língua-alvo (LA) fora da sala de aula, segundo declarou a maioria em questionário⁶. Sobre essas atividades, falar-se-á brevemente neste relatório, dado que o seu detalhamento ocorreu nos dossiês de regências,

⁵ A docente responsável pela turma ofereceu-me sempre livre trânsito com os alunos, o que me permitiu manter diálogos constantes com todos eles, antes do início das aulas, durante a realização de atividades na sala de aula, nos corredores da FLUP, etc. Procurei usar esses momentos a favor da minha proposta de incentivo de uso de EA, sobretudo as socioafetivas.

⁶ Cf. Apêndices B.A e B.B.

sendo aqui retomadas apenas como forma de explicitar a unidade que se pretendeu dar ao trabalho desenvolvido durante o estágio pedagógico.

Quanto ao ciclo interventivo, como já antecipado, não foi o meu objetivo realizar uma intervenção do tipo instrucional (o que demandaria mais tempo de trabalho com os alunos), nem avaliar os seus efeitos no desempenho oral dos participantes (o que pressuporia a aplicação de pré e pós-testes, por exemplo). Além das limitações de tempo, aponte-se ainda a dificuldade de se isolar, no desempenho dos alunos, o que poderia ser efeito da intervenção daquilo que poderia ser efeito da sua evolução no curso como um todo. Confiei no facto de que, conforme afirma Dörnyei, a maioria dos alunos adultos já tem um nível de competência estratégica bastante desenvolvido, “involving a repertoire of applicable CSs [communication strategies], regardless of their level of L2 proficiency (see Bialystok & Kellerman, 1987)” (Dörnyei, 1995, p. 60), visto que muitas dessas EC são transferidas da língua materna (LM). Além de poder oferecer oportunidades de prática de comunicação oral interacional, o meu objetivo com a realização da intervenção foi tão somente identificar as EA/EC utilizadas pelos alunos observados e, com isso, procurar refletir sobre esse uso e as suas eventuais implicações para a prática docente. Ainda que a favor da instrução de EA/EC, a minha investigação termina exatamente no ponto em que uma intervenção instrucional poderia começar, em especial junto a alunos iniciantes.

Em síntese e procurando-se dar forma a tudo de que se falou acima, este relatório organiza-se em quatro capítulos, sendo:

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico: definições de termos centrais na investigação, como, entre outros, os conceitos de competência comunicativa e de EA, algumas das críticas dirigidas a esse campo de investigação, além da taxonomia de base do meu trabalho, a de Oxford (1990). Dado o relevo que o *SILL* possui na literatura, dediquei algumas linhas para descrever esse instrumento. De extrema relevância como parâmetro para as atividades de ensino e investigação de línguas e para o planeamento das atividades propostas, as diretrizes do QECR (Conselho da Europa, 2001) também integram o enquadramento teórico, no que se refere aos descritores da competência comunicativa oral (produção, receção e interação) para o nível A1 e, a depender do descritor, para o nível A2, entre os quais está o nível A1.2.

Capítulo 2 – As Regências e a Competência Oral: breve descrição das atividades de expressão/produção oral desenvolvidas nas Regências 0 (uma unidade letiva), 1 (três unidades letivas) e 2 (três unidades letivas), seus objetivos, contexto e público-alvo.

Capítulo 3 – Relação entre o uso de EA e o desempenho na avaliação oral: apresentação dos dados e discussão dos resultados obtidos no *SILL* e a sua relação com as médias na avaliação oral, procurando-se: (i) verificar a existência de correlação positiva entre as médias no instrumento e as médias na avaliação oral e (ii) estabelecer o perfil de uso de EA dos alunos com o melhor desempenho oral, comparando-se os resultados desses alunos com os resultados dos demais.

Capítulo 4 – Intervenção: descrição do ciclo interventivo, com as suas componentes, a preparação junto aos alunos, os procedimentos para a coleta e análise dos dados, a identificação das EA/EC usadas pelos FNN nas IOI com FN e algumas reflexões sobre os resultados.

Por fim, acrescente-se que este relatório resulta de um percurso de investigação que se foi configurando simultaneamente às regências, a partir do convívio com os alunos e a observação das suas demandas e dificuldades. Com isso quero dizer que não parti de um projeto com todas as etapas previstas e planeadas, mas com uma ideia geral que foi ganhando forma dentro do encadeamento dos factos vivenciados na sala de aula com um público-alvo muito particular. E é esse carácter particular e contextualizado que deve ser levado em conta na consideração dos resultados obtidos, não havendo, portanto, a pretensão de universalização desses resultados e das conclusões apresentadas, assim como, antes disso, não houve a intenção de se esgotar todas as possibilidades de análise dos dados. Apenas escolhi uma via possível e trilhei-a.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Língua segunda (LS/L2) e língua estrangeira (LE)

Os termos *língua segunda* (LS/L2) e *língua estrangeira* (LE) devem ser tomados como termos que retratam duas situações distintas de aprendizagem. O critério que está na base dessa distinção é o contexto em que a língua-alvo é estudada e o estatuto sociopolítico que tem nesse contexto. Segundo Stern (citado em Leiria, 2004), o termo LS/L2 deve ser usado para “classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” e a LS/L2 “é frequentemente a ou uma das línguas oficiais” (p. 1). Fala-se em LE quando a língua-alvo não tem “qualquer estatuto sociopolítico” no contexto em que é estudada (Leiria, 2004, p. 1).

O termo LS/L2 parece aplicar-se bem à situação de aprendizagem de Português num ambiente imersivo, como a situação dos alunos investigados neste relatório e, por essa razão, esse termo será aqui adotado, em vez do termo LE.

1.2 Competência comunicativa

1.2.1 O que diz o QECR

O QECR explicita nas suas primeiras páginas a abordagem das suas diretrizes. Trata-se de uma abordagem voltada para a ação, tendo como sujeito no centro do processo de aprendizagem de uma língua um ator social, que tem de

cumprir tarefas [...] em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação⁷ específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social [...] as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Portanto, como ator social, o estudante de uma língua precisa de ter as suas competências ativadas e desenvolvidas para a realização de tarefas e operações em diferentes

⁷ A ortografia do documento original, anterior ao Acordo Ortográfico de 1990, foi mantida aqui em todas as suas citações e excertos.

contextos e situações, sobre diversos temas e relacionadas com diferentes domínios (privado, público, profissional e educativo) (Conselho da Europa, 2001, pp. 36-37).

Segundo ainda esse documento, a aprendizagem e o uso de uma língua devem desenvolver “competências gerais” e, particularmente, “competências comunicativas em língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 29). As competências gerais não são específicas da língua, mas aquelas a que o indivíduo recorre “para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas” (Conselho da Europa, 2001, p. 29). As competências comunicativas em língua, por sua vez, “permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (p. 29), e sobre esse tipo de competência falar-se-á a seguir.

1.2.2 A competência comunicativa e as competências que a integram

De acordo com Canale & Swain (1980), o conceito de competência comunicativa foi introduzido por Hymes e Campbell & Wales. Ainda de acordo com os autores, a noção de competência, que Chomsky (citado em Canale & Swain, 1980) associa exclusivamente ao conhecimento (implícito ou explícito) de regras de gramática, deveria ser ampliada, incluindo também a competência contextual ou sociolinguística, uma vez que, ao lado do conhecimento das regras gramaticais, é necessário o conhecimento das regras de uso da língua (Canale & Swain, 1980).

Pinilla Gómez (2004), ao citar o Plano Curricular do Instituto Cervantes (1994, p. 15), define a competência comunicativa como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permite emitir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada” (p. 885). Oxford (1990) lembra que a competência comunicativa envolve tanto a linguagem falada como a escrita, bem como as quatro habilidades (“skills”) (p. 7). Canale & Swain (1980) e Canale (citado em Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995) caracterizam a competência comunicativa na sua relação com outras competências, como será apresentado a seguir.

Canale & Swain (1980) afirmam que a competência comunicativa inclui três competências: a gramatical, a sociolinguística e a estratégica. Canale (citado em Celce-Murcia *et al.*, 1995) revê essa proposta e acrescenta (ou explicita) a competência discursiva (regras do discurso), que integrava a competência sociolinguística, ao lado das regras socioculturais. Na comparação entre o que afirmam esses autores e o que afirma o QECR, observa-se que a competência estratégica é chamada, no marco regulador europeu, de

componente estratégica da comunicação, vista como um meio de ativação de recursos para o desempenho de tarefas (Conselho de Europa, 2001, p. 29), e não como uma competência em si mesma, como ocorre com a competência linguística (que corresponde à competência gramatical em Canale & Swain), a competência sociolinguística e a competência pragmática (Conselho da Europa, 2001, pp. 34-35).

A competência gramatical ou linguística diz respeito à fonologia, à morfologia, à sintaxe e ao léxico, como também a outras dimensões da língua tomada como sistema, relacionando-se

não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (p. ex.: em termos da possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (p. ex.: as redes associativas nas quais um falante coloca um item lexical) e com a sua acessibilidade (activação, memória, disponibilidade). (Conselho da Europa, 2001, pp. 34-35)

Em particular no que tange à expressão oral (“speaking”), Scarcella & Oxford (citados em Shumin, 2002) empregam o termo “mechanics” (p. 207), que, de acordo com esses autores, refere-se aos sons básicos de letras e sílabas, à pronúncia de palavras, entoação e tonicidade.

Importa, pois, ressaltar que, mesmo as abordagens voltadas para o desenvolvimento das habilidades comunicativas básicas, que capacitam o aluno a comunicar-se com o mínimo, desde que o *sentido* do que se queira dizer seja compreendido, mesmo essas abordagens não devem descurar da gramática, desde os estágios iniciais, sob o risco de que toda a aprendizagem da língua seja comprometida, como observa Canale & Swain (1980) sobre o fenómeno da fossilização, por exemplo. Além desse aspeto, o aluno adolescente ou adulto, diferente da criança, preocupa-se com a correção gramatical. Alguns autores chegam a incluir essa diferença entre crianças e adultos como um dos fatores que podem explicar as dificuldades dos adultos para falar uma L2 sem hesitação, visto que

[a]dults, unlike children, are concerned with how they are judged by others. They are very cautious about making errors in what they say, for making errors would be a public display of ignorance, which would be an obvious

occasion of “losing face” in some cultures such as in China. (Shumin, 2002, p. 206)

A competência sociolinguística, por sua vez, envolve o conhecimento das “condições socioculturais do uso da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 35), que deve levar em consideração as convenções sociais, fundamentais, por exemplo, na escolha do registo, do estilo e de formas rituais convencionadas linguisticamente, bem como na observância de regras de delicadeza. Além das regras socioculturais de uso da língua, Canale & Swain (1980) incluem na competência sociolinguística “sociocultural rules of use and rules of discourse” (p. 30), nomeadamente a coesão e a coerência, as quais, em Canale (citado em Celce-Murcia *et al.*, 1995), passam a integrar a competência discursiva. No QECR, os atos de fala de um modo geral são incluídos na competência pragmática, juntamente com as funções linguísticas, os tipos e formas de texto, a coesão, a coerência, a ironia e a paródia (Conselho da Europa, 2001). Nota-se aqui alguma falta de consenso quanto à terminologia e critérios de classificação.

Claro está, portanto, que a produção e interpretação de enunciados devem ocorrer de acordo com o contexto, ou seja, de acordo com os acontecimentos e fatores situacionais que emolduram os atos de comunicação (Conselho da Europa, 2011). Além disso, o conhecimento de regras sociais e culturais da comunidade linguística, bem como a eficácia na construção do sentido dos atos comunicativos constituem duas dimensões de relevância inequívoca para o sucesso da comunicação, afinal, como afirma Carrasquillo (citada em Shumin, 2002), “shared values and beliefs create the traditions and social structures that bind a community together and are expressed in their language” (pp. 205-206).

No seu quadro teórico, Canale & Swain (1980) apresentam ainda a competência estratégica como parte da competência comunicativa. Segundo os autores, as estratégias de comunicação, assim chamadas, podem ser verbais e não verbais e servem para suprir falhas devidas a variáveis de *performance* comunicativa ou devidas à insuficiência das demais competências. Como exemplos, citam os autores o recurso à paráfrase para contornar a insuficiência de recursos linguísticos e a procura de meios para se dirigir a pessoas estranhas cujo *status* social não se conhece. Ainda de acordo com esses autores, o desenvolvimento da competência estratégica pode ser muito útil nos estágios iniciais de aprendizagem de uma L2 e, como destacado por Stern (citado em Canale & Swain, 1980), as estratégias de comunicação muito provavelmente são adquiridas “through experience in real-life

communication situations but not through classroom practice that involves no meaningful communication” (p. 31).

Depois de Canale & Swain (1980), outras propostas sobre as componentes da competência comunicativa surgiram, ainda que muitas delas na esteira do trabalho de 1980 desses autores e, em especial, na esteira da revisão feita por Canale em 1983. Uma dessas propostas foi elaborada por Celce-Murcia *et al.* (1995), que acrescentaram a competência acional (“actional competence”), relacionada exclusivamente com a comunicação oral. Os autores definem a competência acional como a habilidade de se fazer um uso combinado adequado da forma linguística com a intenção acional, com base no “knowledge of an inventory of verbal schemata that carry illocutionary force (speech acts and speech act set)” (p. 17). A competência acional envolve o reconhecimento e interpretação de atos de fala (diretos e indiretos) e de funções linguísticas, bem como a habilidade de reagir a esses enunciados adequadamente (Celce-Murcia *et al.*, 1995).

As propostas de Canale & Swain (1980) e de Canale (citado em Celce-Murcia *et al.*, 1995) sobre a competência comunicativa podem ser identificadas em muitas das propostas que surgiram depois, que procuraram, sobretudo, refinar ou explicitar as componentes, em particular, das competências gramatical e sociolinguística. A reflexão levada a cabo por esses dois autores a respeito da ausência de uma teoria sobre a competência comunicativa que norteasse a prática pedagógica no ensino-aprendizagem de uma L2/LE e o trabalho resultante dessa reflexão foram fundamentais para todas as discussões que surgiram depois. Os pressupostos por eles assumidos são os que hoje norteiam a prática letiva de L2/LE e já ninguém nega que

[f]ollowing Morrow (1977), we understand communication to be based in sociocultural, interpersonal interaction, to involve unpredictability and creativity, to take place in a discourse and sociocultural context, to be purposive behavior, to be carried out under performance constraints, to involve use of authentic (as opposed to textbook-contrived) language, and to be judged as successful or not on the basis of behavioural outcomes. (Canale & Swain, 1980, p. 29)

1.2.3 A expressão oral: interação e competência estratégica

Uma primeira observação a ser feita diz respeito ao uso, neste relatório, do termo *expressão oral*. Pinilla Gómez (2004), ao comentar o que estabelece o QECR sobre as quatro atividades linguísticas comunicativas (produção, receção, interação e mediação⁸) e, em especial, sobre a inclusão da interação entre essas atividades, afirma:

a pesar de la importancia metodológica y didáctica que supone la inclusión de la *interacción* como destreza al mismo nivel que la *expresión*, podemos afirmar que cuando se habla de expresión oral, se tienen en cuenta tanto aquellas situaciones comunicativas en las que el hablante actúa sólo como tal, produciendo un discurso — por ejemplo, al pronunciar una conferencia [...], como aquellas en las que alternativamente actúa como hablante y oyente, situaciones en las que no se puede negar que la interacción es más acusada como sucede, por ejemplo, en una conversación [...]. (Pinilla Gómez, 2004, p. 880)

Portanto, segundo a autora, quando se fala em *expressão oral*, esta pode referir-se tanto a uma atividade de *produção* oral como a uma atividade de *interação* oral. Por essa razão, o termo *expressão oral* poderá ser aqui tomado como um termo abrangente, referindo-se, em algumas situações, tanto à produção oral como à interação oral. Isso posto, a seguir procurarei apresentar alguns aspetos que considero fundamentais sobre a expressão oral.

Uma maneira de se caracterizar a expressão oral é destacar aquilo que a torna distinta das demais destrezas ou habilidades, por exemplo a escrita. Apesar de serem ambas atividades linguísticas de produção e de ambas fazerem uso do mesmo sistema linguístico, a expressão oral distingue-se da expressão escrita na sua realização desse sistema linguístico. Martín Peris (citado em Pinilla Gómez, 2004) traça um paralelo entre os dois tipos de produção, para destacar aquilo que as distingue. Um primeiro aspeto apontado pelo autor diz respeito talvez não propriamente a uma diferença, mas sim à natureza complementar que uma atividade linguística tem em relação à outra, visto que um mesmo conteúdo pode ser transmitido por qualquer um dos dois canais, como no caso de um bilhete escrito a um amigo, cujo conteúdo também pode ser transmitido através de uma chamada telefónica. Outro aspeto

⁸ De acordo com o QECR, as atividades linguísticas envolvem os processos de receção (leitura silenciosa, atenção aos suportes, compreensão do conteúdo das aulas, etc.), produção (estudos escritos e exposições orais), interação (participação oral e/ou por escrito de pelo menos dois indivíduos, com alternância de produção e receção) e mediação (interpretação e tradução) (Conselho da Europa, 2001, p. 34).

apresentado envolve os processos de expressão, compreensão e de interação implicados na expressão oral e na expressão escrita, predominando na primeira a “inmediatez” (p. 883) e a espontaneidade. No caso específico das interações orais, ocorre ainda a retroalimentação imediata, o que leva a uma elaboração e modificação do discurso, de modo cooperativo. O terceiro aspeto apresentado por Martín Peris refere-se à independência dos códigos usados na expressão oral e na expressão escrita, ainda que esses códigos façam parte de características estruturais comuns às duas formas de produção: se, por um lado, na expressão escrita temos, por exemplo, a pontuação, a ortografia, o uso de maiúsculas e de minúsculas, na expressão oral temos a entoação, a pronúncia, as pausas, etc., além da conjunção de elementos linguísticos, paralinguísticos (como os gestos, expressões faciais, a distância ou proximidade física — e o que isso pode significar — entre os interlocutores, etc.) e extralinguísticos (como, por exemplo, a situação comunicativa e os seus participantes).

Quando se pensa na expressão oral, outras distinções são igualmente importantes. Uma delas, apresentada por Brown & Yule (citados em Nunan, 1989), diz respeito às duas funções básicas da linguagem: a função transacional e a função interacional. Nunan (1989) caracteriza a função transacional como aquela relacionada com a transferência de informação, ao passo que a função interacional como aquela relacionada com a manutenção de relações sociais. O autor propõe ainda uma distinção entre expressão oral monológica e expressão oral dialógica, visto que “[t]he ability to give an uninterrupted oral presentation is quite distinct from interacting with one or more other speakers for transactional and interactional purposes” (Nunan, 1989, p. 27).

Na nossa vida quotidiana, o que observamos é que, quando nos expressamos oralmente, fazemo-lo sobretudo em situações dialógicas, havendo, portanto, uma prevalência da comunicação interacional. O QECR define a situação interacional como aquela com a participação de “pelo menos dois indivíduos”, cujos papéis de emissor e recetor se revezam ou até mesmo se sobrepõem (Conselho da Europa, 2001, p. 36). Além desse revezamento e eventual sobreposição de papéis, a interação marca-se ainda por um processo colaborativo na negociação do sentido para a eficácia da comunicação, processo esse que se revela na sucessão de ajustes da mensagem, através de vários mecanismos.

No campo do ensino-aprendizagem de línguas, muitos investigadores chegaram a afirmar que a aquisição⁹ de uma língua só é possível através da interação, uma vez que os sucessivos ajustes da mensagem garantem a compreensibilidade do *input*, condição *sine qua non* para a aquisição da língua. Esta é a posição de Krashen (citado em Griffiths & Parr, 2001), para quem uma língua não pode ser aprendida, mas somente adquirida¹⁰ “through natural communication” (p. 248). De acordo com Ellis (1991), a partir das ideias de Krashen e Hatch muitos investigadores debruçaram-se sobre o papel da interação na aquisição de uma L2. A hipótese interacional (HI) (“interactional hypothesis”, IH), mais claramente associada ao trabalho de Michael Long, postula que (1) é necessário que o *input* seja compreensível para que haja aquisição da L2 e (2) modificações na estrutura interacional das conversas durante a negociação de um problema de comunicação ajudam a tornar o *input* compreensível para o falante não nativo (Ellis, 1991). Seguindo essa linha, autores como Long, Pica & Doughty, Varonis & Gass e Doughty & Pica (citados em Nakatani & Goh, 2007) investigaram os efeitos, na aprendizagem da L2, dos esforços mútuos dos interlocutores para evitar ou reparar impasses no discurso conversacional.

Nessas investigações, FN e FNN, ao interagirem, evidenciaram tentativas de negociação do sentido, por meio de: (1) verificações de compreensão (“comprehension checks”), que ocorrem quando o interlocutor verifica se foi compreendido; (2) verificações confirmatórias (“confirmation checks”), que consistem na verificação da própria compreensão, repetindo-se ou parafraseando-se a mensagem do interlocutor; e (3) pedidos de esclarecimento (“clarification requests”), que ocorrem quando os interlocutores pedem ajuda para compreender os enunciados (Nakatani & Goh, 2007, p. 210). E mais: quando FNN mostravam ter dificuldades para compreender as sentenças dos FN, estes “repeated, reworded, or used a less complex sentence to make their message understood”, criando-se o ambiente ideal capaz de prover os estudantes com “comprehensible input” (Nakatani & Goh, 2007, p. 210).

⁹ A palavra *aquisição* foi empregada para manter a fidelidade à literatura que, na discussão proposta, emprega o termo *acquisition* e não o termo *learning*.

¹⁰ Muito já se discutiu sobre a diferença entre aquisição e aprendizagem. Em linhas gerais, a aquisição tende a ser um processo de internalização mais subconsciente, automático e sem esforço, ao passo que a aprendizagem tende a ser mais consciente, mecânica e envolver esforço (Odisho, 2007, citado em Pinto, 2013). Essa dicotomia cria problemas quando se pensa no uso consciente de EA, o que iria de encontro às ideias de Krashen.

Contudo, a HI foi criticada, como se constata na revisão crítica de Ellis (1991). Uma das respostas às críticas foi o reconhecimento, por parte de Long (citado em Ellis, 1991), de que, além do “comprehensible input”, é necessário o “comprehensible output” para a aquisição da língua (p. 10). Long reconhece essa necessidade a partir do que propusera Swain (citada Nakatani & Goh, 2007), para quem “learners should experience meaningful interaction that could lead them to produce increasingly grammatical utterances, or what [Swain] referred to as comprehensible output” (Nakatani & Goh, 2007, p. 210). Sobre o papel da interação oral na aprendizagem/aquisição da L2, no caso da aquisição naturalística é evidente, afirma Ellis (1991), a importância da interação face a face e, no caso da sala de aula, a interação é considerada por Allwright (citado em Ellis, 1991) “the fundamental fact of pedagogy” (p. 3).

A despeito, porém, do rico debate em torno da HI, os méritos e fraquezas das conclusões dos estudos dedicados ao tema não são o centro da discussão aqui pretendida¹¹. O que é preciso, no entanto, destacar é o facto de que, quando o assunto são as interações orais, por serem passíveis de serem analisadas sob diferentes perspetivas, as interações que envolvem FNN são objeto de estudo de dois campos de investigação: um voltado para o estudo da natureza da “foreigner talk” e dos “repairs”, recorrendo-se a técnicas da análise do discurso, e outro voltado para as estratégias de comunicação (EC) (Tarone, 1980, p. 417). No Capítulo 4, no qual alguns dos fenómenos observados em interações orais entre FNN e FN são analisados, o viés adotado acaba por apresentar um ponto de contacto com os estudos sobre as EC, uma vez que são colocadas em foco estratégias de compensação — uma das categorias de EA de Oxford (1990) —, que correspondem, no que tange à oralidade, a um tipo de EC. A assunção, como faz Oxford, de que estratégias de compensação sejam EA não é ponto pacífico na literatura, e sobre essa discussão se falará mais adiante. Todavia, o que se pode adiantar é que, no âmbito deste relatório, as EC são tomadas como potencialmente favorecedoras da aprendizagem, pois, por consistirem em recursos que permitem aos FNN a superação de limitações linguísticas, evitam a ruptura da comunicação e aumentam a exposição à língua.

¹¹ Para uma avaliação crítica da hipótese interacional, cf. Ellis (1991).

1.3 Estratégias de aprendizagem

1.3.1 Estratégias de aprendizagem e a mudança de foco

O campo de investigação sobre as EA representa uma importante mudança no foco do processo de ensino-aprendizagem de uma L2, ao colocar o aluno como potencial protagonista desse processo, capaz de, conscientemente, lançar mão de recursos que podem facilitar e acelerar a aprendizagem. Essa mudança de foco, em meados da década de 70 do século XX, teve como ponto de partida a observação do comportamento e do perfil dos chamados “good language learners” (GLL) ou “bons aprendentes de línguas” (alunos bem-sucedidos na aprendizagem de L2/LE). Se esse comportamento era observado em todos os alunos bem-sucedidos, então devia haver alguma relação entre o modo como esses alunos agiam face ao processo de aprendizagem e os bons resultados que obtinham. Desse impulso inicial, começam a surgir reflexões sobre a relação entre as técnicas usadas pelo bom aprendente e os processos metacognitivos, cognitivos, sociais e afetivos envolvidos na aprendizagem de uma L2, como também direções sobre ações pedagógicas que pudessem oferecer a alunos com menos sucesso na aprendizagem ferramentas que os pudessem ajudar a melhorar o seu desempenho (Chamot, 2005, p. 112).

O campo das investigações sobre EA também ganha força e legitimidade a partir dos trabalhos de Canale & Swain, Canale e de Bachman (citados em Grenfell & Macaro, 2007), que estabelecem a competência estratégica como integrante da competência comunicativa (no caso de Canale & Swain e de Canale) e da competência linguística (no caso de Bachman), ainda que, do modo como é caracterizada a competência estratégica nesses autores, ela represente mais explicitamente as estratégias de comunicação. Seja como for, de acordo com Grenfell & Macaro (2007), apesar dessas questões implícitas, a noção de “estratégia” (aspas dos autores) estabeleceu-se de forma crescente como parte do vocabulário conceitual da Linguística Aplicada (p. 10).

Dos momentos iniciais até os dias de hoje, 40 anos passaram-se. Muitos estudos foram realizados em direções e com objetivos diversos, muitos a ratificar as ideias iniciais, outros a aperfeiçoá-las e outros, ainda, a oferecer novos enfoques. Muitos debates surgiram em torno da própria compreensão do termo *estratégia* e do conceito *estratégia de aprendizagem*, no contexto do ensino-aprendizagem de L2/LE, o que evidenciaria, segundo os críticos, a falta de uma base epistemológica própria desse campo de investigação (Grenfell & Macaro, 2007). Os trabalhos considerados pioneiros deixam transparecer esse aspecto mais

fortemente. Algumas questões colocadas desde os trabalhos iniciais foram abraçadas e debatidas pelos principais investigadores do campo das EA, chegando-se a algum refinamento dos temas. No item 1.3.2, a seguir, é apresentado um breve histórico sobre os estudos pioneiros mencionados acima e algumas das críticas dirigidas a esses estudos, no item 1.3.3 comentam-se as dificuldades de estabelecimento de *uma* base teórica no campo das EA e, no item 1.3.4, é apresentada a definição de estratégia de aprendizagem. Essa ordem de apresentação justifica-se pelo facto de que, ao discorrer sobre os primeiros estudos e sobre a base teórica, muito da problemática por trás da definição das EA tornar-se-á mais evidente.

1.3.2 Estratégias de aprendizagem: estudos pioneiros, primeiras classificações e críticas

O artigo “What the ‘good language learner’ can teach us”, publicado por Joan Rubin em 1975, é considerado — ao lado do artigo “What can we learn from the good language learner?”, publicado por David Stern no mesmo ano — o marco inaugural das investigações no campo das estratégias de aprendizagem. Nesse artigo, Rubin propõe que, a despeito de variáveis como aptidão, motivação e oportunidade, o sucesso na aprendizagem de uma L2 seja também considerado observando-se “o bom aprendente de língua” e o que faz para ser bem-sucedido, pois

by looking what is going on inside the good language learner, by considering how he is successful [...], we may be led to well-developed theories of the processing of linguistic information which can be taught to others. Perhaps we can then establish procedures to train others to use these or similar procedures to acquire a second language. (1975, p. 49)

A autora estava ciente de que nem todas as estratégias podem ser observadas e de que nem sempre professores ou alunos são capazes de especificá-las. No entanto, a identificação do *tipo* de estratégias empregadas pelos bons aprendentes poderia ser útil para uma primeira aproximação da questão. Sendo assim, depois de observar o comportamento de estudantes na sala de aula, observar a si mesma como estudante de várias línguas, conversar com estudantes bem-sucedidos e com alguns professores de línguas, Rubin (1975) apresenta uma lista de sete estratégias relacionadas com o sucesso na aprendizagem de uma L2, na forma de características do bom aprendente de língua, o qual: (1) tem boa disposição para adivinhar ou fazer inferências precisas, a partir de pistas do contexto, (2) tem forte inclinação para se comunicar ou para aprender a partir de uma comunicação, (3) é frequentemente desinibido,

não se preocupando se irá cometer erros, (4) presta atenção na forma, além de focar na comunicação, (5) pratica e procura oportunidades para praticar, como conversar com falantes nativos, (6) monitora o seu próprio discurso e o discurso dos outros e (7) presta atenção ao significado, de acordo com o contexto.

Ao apresentar o seu primeiro inventário de técnicas ou estratégias, Rubin também deixa claro o caráter incipiente da sua lista e afirma:

The above list offers some good insights into the cognitive processes that seem to be going on in good language learners. [...] However, this is just a start and more systematic and deeper observation will need to be carried out [...].
(Rubin, 1975, p. 48)

Além de provisória, é possível observar que a lista de Rubin (1975) apresenta lado a lado estratégias de natureza cognitiva, como “adivinhar ou inferir a partir do contexto”, e outras de natureza social, como “procurar oportunidades para interagir com falantes nativos”. Essa natureza diversificada das estratégias é constatada também em outros estudos, como em Stern e em Naiman *et al.* (citados em Grenfell & Macaro, 2007, e e em Cyr, 1998) e em Wong-Fillmore (citada em Cohen & Macaro, 2007). Stern, com base na sua experiência como professor e na literatura mais relevante à época, elenca dez estratégias do bom aprendiz. São elas: (1) estilo de aprendizagem pessoal ou uso de estratégias de aprendizagem positivas, (2) abordagem ativa face a uma tarefa, (3) aproximação tolerante e aberta perante a língua-alvo e empatia com os falantes nativos, (4) conhecimento técnico sobre como lidar com a língua, (5) estratégias de experimentação e de planejamento visando ao desenvolvimento da nova língua num sistema ordenado e/ou revisão desse sistema progressivamente, (6) procura constante pelo significado, (7) vontade de praticar, (8) vontade de usar a língua em comunicações reais, (9) automonitoramento e sensibilidade crítica quanto ao uso da língua e (10) desenvolvimento da língua-alvo cada vez mais como um sistema de referência separado, aprendendo-se a pensar nessa língua (Stern, citado em Grenfell & Macaro, 2007). Como se vê, também em Stern a natureza das estratégias difere entre umas e outras, como, por exemplo, “ter um estilo de aprendizagem pessoal” e “aproximação tolerante e aberta perante a língua-alvo e empatia com os falantes nativos”. É possível também observar que, se tomada como uma lista de *estratégias*, a lista de Stern é circular, por exemplo, ao mencionar que o bom aprendiz usa “*estratégias de aprendizagem positivas*”

(“positive learning strategies”). A ausência de uma terminologia precisa talvez esteja na raiz dessas aparentes contradições.

Porém, a despeito das lacunas conceituais e/ou imprecisões terminológicas, as investigações prosseguem e, a partir da lista de Stern de 1975, Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco (citados em Grenfell & Macaro, 2007) propõem cinco grandes categorias de agrupamento de estratégias, sendo: (1) abordagem ativa da tarefa, (2) percepção da língua como um sistema, (3) percepção da língua como um meio de comunicação, (4) gerenciamento das necessidades ou demandas afetivas e (5) monitoramento da *performance* na L2. A criação dessas cinco categorias tem o mérito de evidenciar um movimento rumo à sistematização das informações que antes eram apresentadas como listas comportamentais do bom aprendiz ou, segundo as palavras de Cyr (1998), “la classification des diverses stratégies possibles em L2 commencent à se préciser” (p. 26). Além desse aspecto, o estudo desses autores tem uma novidade quanto à metodologia usada para a coleta de dados, que ocorreu por meio de entrevistas retrospectivas dirigidas aos alunos com bons resultados sobre as técnicas ou materiais usados por eles para aprender/estudar a língua-alvo (Cyr, 1998). No entanto, como observam Grenfell & Macaro (2007), dada a intenção pedagógica dos autores de instrumentalizar qualquer aluno interessado em melhorar o seu desempenho, não fica claro se as técnicas/estratégias por eles elencadas têm um caráter universalizante. Se é isso o que os autores assumem, há que se pensar no problema da transferibilidade das EA de um grupo para outro, já que não é possível ignorar variáveis como o contexto de aprendizagem, o nível de proficiência dos alunos, a sua motivação, entre outras, associadas ao uso (escolha e adequação) e à eficácia das EA.

Wong-Fillmore (citada em Grenfell & Macaro, 2007), por seu turno, ressalta a dimensão social na aprendizagem de L2, na linha de investigadores como Michael Long e a sua defesa do “comprehensible input”, de que se falou acima. Como resultado da sua investigação, Wong-Fillmore elenca estratégias como “reúna-se com um grupo”, “dê a impressão de que está a compreender”, “conte com os seus amigos”, que consistem mais em comportamentos sociais do que propriamente em estratégias, segundo entendem Grenfell & Macaro (2007), para quem essas estratégias “appear more like social-psychological identity management than directly related to learning *per se*” (p. 13). Apesar da pertinência da crítica desses dois autores, é importante que se lembre aqui que o aspecto sociointerativo na aprendizagem de uma L2 desempenha papel de destaque. E, como contra-argumenta Wong-

Fillmore, a maior exposição às interações ativa o uso de estratégias cognitivas, como o uso de frases e expressões formulares para iniciar uma conversa e mantê-la.

Rubin (citada em Grenfell & Macaro, 2007, e em Griffiths, 2013) também se preocupou em organizar as chamadas estratégias de aprendizagem, propondo uma classificação bipartida em processos que podem contribuir (I) diretamente para a aprendizagem e (II) indiretamente¹². Entre os tipos de estratégias do primeiro grupo, estão (1) esclarecimento/verificação, (2) monitoramento, (3) memorização, (4) inferência indutiva, (5) raciocínio dedutivo e (6) prática. Entre os tipos de estratégias do segundo grupo, estão (1) criação de oportunidades para a prática e (2) truques de produção (que incluem estratégias de comunicação). Mas aquela ressalva quanto à natureza diversa das estratégias persiste, pois estratégias de memorização, por exemplo, envolvem um processo cognitivo para armazenar informação, ao passo que o uso de estratégias para a comunicação envolve o uso de recursos para superar limitações linguísticas.

Esse caráter difuso foi o que, em grande medida, deu impulso ao cerne de algumas das críticas mencionadas acima, sobre o real objeto de estudo no campo das EA e sobre a existência de uma metodologia própria. A necessidade de refinamento da terminologia, do conceito de EA e da sua natureza, bem como o estabelecimento de critérios classificatórios, sem falar da verificação da universalidade das EA e, ainda, do pressuposto de que comportamentos observáveis ou narráveis (pelos professores, pelos alunos...) corresponderiam, de facto, a processos cognitivos eram as questões mais debatidas (Grenfell & Macaro, 2007). Tendo em vista essas dificuldades — e a despeito do amadurecimento das investigações levadas a cabo nas décadas de 1980 e 1990 —, Dörnyei & Skehan (citados em Griffiths, 2013) chegaram a sugerir o abandono do conceito de estratégia de aprendizagem e a adoção do conceito de *self-regulation* ou autorregulação, em face da confusão teórica no campo das EA. Outros, no entanto, procuraram dar respostas às críticas, refinando o conceito de EA, estabelecendo critérios classificatórios, reconhecendo limites, demonstrando a relevância desse conceito em relação a outros — como o próprio conceito de autorregulação — e, acima de tudo, apresentando ou explicitando a base teórica de que o campo careceria, como brevemente apresentado no item a seguir.

¹² Divisão — estratégias diretas e estratégias indiretas — que se verá mais tarde na taxonomia de Oxford (1990).

1.3.3 Estratégias de aprendizagem: base teórica

Para enfrentar os problemas levantados pelos críticos, investigadores como O'Malley e Chamot (1990) encontraram na psicologia cognitiva a fundamentação teórica de que o campo das EA carecia. Para esses autores, a teoria do processamento de informação de Anderson (citado em O'Malley & Chamot, 1990), juntamente com a revisão de outros teóricos cognitivistas, poderia ser usada para discutir a aquisição de L2 e o papel das EA nesse paradigma. Em linhas gerais, segundo esse modelo, informações novas são adquiridas através de um processo de quatro estágios: seleção, aquisição, construção e integração (Weinstein & Mayer, citados em O'Malley & Chamot, 1990) e armazenadas de duas maneiras: na memória de curto prazo ("short-term memory" ou "working memory") e na memória de longo prazo ("long-term memory") (O'Malley & Chamot, 1990, p. 17). Com a psicologia cognitivista, evidenciava-se o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, investigar as estratégias mobilizadas pelos alunos tornava-se não só justificado, como também fundamental para a compreensão desse processo. Porém, apesar da base teórica proposta, a taxonomia de O'Malley e Chamot (1990), que classificou as EA em cognitivas, metacognitivas e socioafetivas, foi criticada por Dörnyei (2005), entre outras razões, por agrupar estratégias como "cooperar", "pedir esclarecimento" e "falar consigo mesmo" numa mesma categoria, a das estratégias socioafetivas, as quais, segundo o autor, não se relacionariam com a base teórica anunciada e representariam um grupo de estratégias que, não podendo ser incluídas nas demais categorias (estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas), formam uma "miscellaneous category" (p. 168).

Portanto, a psicologia cognitivista ainda deixa lacunas. Segundo Grenfell & Macaro (2007), o comportamento estratégico surge eminentemente para a resolução de problemas, que podem estar no discurso, no contexto social ou "inside the head of the learner" (ou nos três ao mesmo tempo) e, sendo assim, esse comportamento coloca questões fundamentais sobre a relação entre "the psychological and the social context" (pp. 10-11). Para Griffiths (2013), uma teoria sobre as EA (e uma taxonomia daí decorrente, pode-se inferir), além do núcleo (forte) cognitivista, pode incluir elementos do método audiolingual/behaviorista, como as repetições e memorizações, bem como abarcar outras dimensões, como a dimensão sociocultural/comunicativa/interativa, na forma de estratégias interativas, por meio das quais o indivíduo recebe e processa informações do ambiente sociocultural. Afirmar a autora que, "[...] although essentially cognitive, we can see that strategy theory has a somewhat eclectic theoretical base, including elements of Schemata Theory, Complexity/Chaos Theory,

Behaviourism, Socialcultural Theory, Activity Theory and, perhaps, others” (Griffiths, 2013, p. 40).

Esse caráter eclético na base teórica das EA talvez justifique a resistência, até hoje, a uma clarificação teórica cabal nesse campo de investigação (Griffiths, 2013), apesar dos esforços realizados.

1.3.4 Definição de estratégia de aprendizagem

É frequente que muitos estudiosos deem início às suas definições de estratégia de aprendizagem a partir do significado da palavra “estratégia” na sua forma original no grego antigo “*stratēgia*” (Oxford, 1990, 2003; Carvalho, 2013; Griffiths, 2013). Essa palavra, usada no contexto militar, associava-se às ideias de visão do todo e comando, ideias que se mantêm na sua aceção moderna. Segundo Carvalho (2013), o sentido militar e o sentido que tem a palavra “estratégia” atualmente têm em comum as ideias de “coordenar ação, aplicar com eficácia recursos disponíveis, visar alcançar objetivos. No fundo, o termo envolve a ideia de gestão otimizada/gestão para otimizar” (pp. 57-58). E é esse sentido que perpassa a definição apresentada no QECR, segundo o qual “[e]stratégia é qualquer linha de acção organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado” (Conselho da Europa, 2001, p. 30).

Porém, como apresentado anteriormente, as primeiras investigações, ao organizarem as suas listas de estratégias do bom aprendente, incluíam “techniques, tricks, tactics, attitudes, exercises, and learning activities”, antes que todos esses termos acabassem por convergir no termo ““strategies”” (Grenfell & Macaro, 2007, p. 13). Griffiths menciona o uso quase sinonímico feito por muitos investigadores entre o termo “strategy” e outros termos, e cita os “learning behaviors” de Politzer, Politzer & McGroarty e Wesche, as “tactics” de Seliger e as “techniques” de Stern (autores citados em Griffiths, 2013). Oxford (2011) comenta que as EA podem ser confundidas com habilidades (“skills”), normalmente referidas como as quatro habilidades: compreensão oral, leitura, expressão oral e escrita. Distinções gerais entre alguns desses termos foram propostas. Oxford (2011), por exemplo, afirma que a palavra “tática”, também com origem no contexto militar, denota o(s) modo(s) específico(s) através do(s) qual(is) uma estratégia é usada para se atingir um objetivo numa situação particular. Griffiths (2013), porém, não vê necessidade de se fazer essa subclassificação, uma vez que a criação de subcategorias de ações estratégicas poderia gerar confusão quanto aos limites entre o que seja uma estratégia, o que seja uma tática e até o que seja uma subtática. Um dos exemplos

apresentados por Griffiths diz respeito à ação “pedir ajuda ao professor sobre palavras que não compreendo”. Tratar-se-ia de uma tática dentro da estratégia “rever o vocabulário regularmente”? E “anotar no caderno a explicação do professor” seria uma subtática (Griffiths, 2013, p. 3)? Já a diferença entre EA e habilidades consistiria no facto, afirma Oxford (2011), de as EA serem conscientes e deliberadas, ao passo que as habilidades são automáticas e inconscientes. Porém a autora reconhece que, na prática, é difícil saber quando se trata de uma EA ou de uma habilidade sem se saber se a ação foi intencional ou não. Além disso, Griffiths (2013) afirma que as EA “can be automatic, especially for experienced learners” (p. 11)¹³, preferindo então estabelecer a diferença entre EA e habilidades com base no propósito que se tenha, seja a aprendizagem, seja o uso da língua, respetivamente. A habilidade, prossegue a autora, é o uso que se faz daquilo que se está a aprender ou que já se aprendeu. Mas Griffiths reconhece que, mais uma vez, na prática, é difícil estabelecer limites, como no caso em que habilidades (como a leitura) são usadas para ampliar o vocabulário ou estudar gramática, por exemplo. Nesse caso, a habilidade de ler é o meio pelo qual uma estratégia é posta em marcha e, sendo assim, “used this way [skills] are strategies” (Griffiths, 2013, p. 12).

Todavia, mesmo com essa constelação de termos frequentemente encontrados na literatura, a palavra *estratégia* acabou por ganhar prevalência, como se verifica em autores como Chamot, Cohen, Cohen & Macaro, Oxford e Wenden (citados em Griffiths, 2013). No entanto, como lembra Griffiths (2013), é importante que se tenha em mente que “*strategy is not the only term which has been, or which might be, used to cover the thoughts and behaviours involved*” (p. 2).

Passando-se ao conceito de estratégia de aprendizagem, muitas definições de EA foram apresentadas ao longo dos últimos 40 anos, sendo que as primeiras ainda dentro de certo fusionismo, do qual já se falou. Rubin (1975), por exemplo, apresentou uma definição bastante ampla, ao afirmar que estratégias são técnicas ou dispositivos que um aluno pode usar para adquirir conhecimento. Rubin (citada em Cyr, 1998), a partir da distinção entre estratégias diretas e indiretas, ao incluir as estratégias de “autocorreção” e de “autoavaliação” explicita a inclusão do automonitoramento no seu entendimento de EA. Mais tarde, a autora (citada em Cyr, 1998) apresenta as estratégias “definir o problema”, “determinar as soluções” e “autocorrigir-se” como sendo estratégias de autorregulação. Chamot (1990), por sua vez,

¹³ A esse respeito, Chamot (2005) afirma que as EA podem, de facto, ser automatizadas pelos alunos mais experientes, mas que podem ser trazidas à consciência, se necessário.

define as estratégias de aprendizagem como pensamentos ou comportamentos especiais usados pelos indivíduos para os ajudar a compreender, aprender ou reter informação nova. Em Chamot (2005), deparamo-nos com a definição de estratégias de aprendizagem como procedimentos que facilitam uma tarefa de aprendizagem. A autora ainda acrescenta que as estratégias de aprendizagem são, na maioria das vezes, conscientes e direcionadas a uma meta, sobretudo nos estágios iniciais, quando se procuram recursos para a realização de uma tarefa não familiar. Oxford (1990) define as estratégias de aprendizagem como operações usadas pelo aprendente para auxiliar a aquisição, o armazenamento, a recuperação e o uso de informação e também como ações específicas realizadas pelo aprendente para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autodirigida, mais efetiva e mais transferível para novas situações. Oxford ainda afirma que as estratégias de aprendizagem são geralmente definidas como ferramentas conscientemente escolhidas para o aperfeiçoamento ativo e autorregulado da aprendizagem de uma língua (Oxford, Rubin, Chamot, Schramm, Lavine, Gunning & Nel, 2014).

Nas várias definições apresentadas, observa-se que os autores mencionam aspetos comuns que podem servir de critérios para se identificar uma EA. É por essa razão que Griffiths (2013) afirma que, a despeito das dificuldades terminológicas e conceituais desse campo de investigação, há seis características das EA capazes de diferenciá-las de outras “learner characteristics or learning behaviours” (p. 7). Segundo a autora, as EA (1) têm natureza ativa, o que evidencia o papel do aluno no processo de aprendizagem: estratégias são “what learners do” (p. 7); (2) são atividades conscientes, sejam automáticas ou deliberadas (p. 9); (3) orientam-se por um objetivo, para se atingir uma meta de aprendizagem; (4) são selecionáveis de acordo com: (i) um amplo espectro de variáveis pessoais (como motivação, personalidade, idade, sexo, afetos, crenças, etc.), (ii) o contexto (recursos oferecidos pelo ambiente de aprendizagem, metodologia de ensino e até período do dia em que as aulas ocorrem) e (iii) o objetivo de aprendizagem; (5) são meios que permitem a regulação do próprio processo de aprendizagem; e (6) têm como foco a aprendizagem, o que as diferenciaria das estratégias de comunicação.

Levando-se em consideração as características acima arroladas, a definição de estratégia de aprendizagem adotada neste relatório é aquela sintetizada por Griffiths (2013), para quem as EA são atividades conscientemente escolhidas pelos aprendentes com o propósito de regular a própria aprendizagem da língua. Com essa definição e a partir da constatação da finalidade última do uso de EA (regular a própria aprendizagem), é possível

concluir que os conceitos de EA e de autorregulação implicam-se mutuamente, como se verá a seguir.

1.3.5 Estratégias de aprendizagem e o conceito de autorregulação

De acordo com Rubin, as investigações sobre as EA caminharam em duas direções principais, cada qual passando por uma sequência de enfoques e chegando ao conceito de autogerenciamento do aprendente (“*learner self-management*”, LSM) (Oxford *et al.*, 2014, p. 33). Uma dessas direções, prossegue a autora, (1) partindo do reconhecimento do conceito do “*good language learner*”, (2) avança para a descrição das estratégias cognitivas e socioafetivas, (3) seguida pelo foco nas estratégias metacognitivas, (4) chegando ao conhecimento metacognitivo e (5) à consideração da relação entre o conhecimento procedural e o conhecimento declarativo, como nos trabalhos, menciona Rubin, de Chamot, Barnhardt, El-Dinary & Robbins e de Rubin (autores citados em Oxford *et al.*, 2014). A outra direção apontada por Rubin envolve (1) os estudos descritivos e correlacionais do uso de estratégias, (2) os estudos interventivos para se verificar o efeito do treino no uso de EA sobre a *performance* e (3) o treinamento de professores quanto à sua habilidade de integrar o conceito de autogerenciamento e as atividades didáticas, como se vê, afirma Rubin, em estudos de autores como Oxford, Rubin, Chamot, Harris & Anderson, Thompson & Rubin e Wenden (Oxford *et al.*, 2014).

O conceito de autogerenciamento é definido por Rubin (2001) como a habilidade do indivíduo de adotar procedimentos e de recorrer a conhecimentos e crenças com o propósito de atingir os seus objetivos de aprendizagem num ambiente de mudanças dinâmicas. Refere-se, portanto, ao grau de envolvimento ativo do aluno no seu processo de aprendizagem, segundo Zimmerman & Risemberg (citados em Dörnyei, 2005), como o estabelecimento de metas, o planejamento para atingi-las, o monitoramento da aprendizagem, o uso de estratégias de aprendizagem para resolver problemas e a avaliação da própria *performance* (Chamot, 2014). Além disso, o termo autogerenciamento (*self-management*) pode ser tomado quase como sinónimo do termo autorregulação (*self-regulation*) (Chamot, 2014) e “*self-regulation is often used synonymously with concepts such as self-management, self-control, action control, volition, self-change, self-directed behavior, and even metacognition and problem-solving*” (Dörnyei, 2005, p. 192). Sendo assim, o termo “autorregulação” será adotado nos próximos parágrafos.

Em ambas as direções apontadas acima por Rubin, o conceito de autorregulação parece ter sido um destino convergente no percurso das investigações sobre EA até o momento. Investigadores como Dörnyei (2005) optaram por adotar o conceito de autorregulação nos seus estudos, visto que esse conceito ofereceria “a far broader perspective [...] allowing scholars to make links with aspects of self-regulation that are not confined to the area of learning but concern other types of cognitive and behavioral processes” (p. 190). O reconhecimento dessa maior abrangência do conceito de autorregulação pode ser verificado em Chamot (2014), quando afirma que “[s]econd language acquisition theorists have discussed self-regulation as a broader construct than language learning strategies (Cohen & Macaro, 2007; Dörnyei, 2005; Oxford, 2011; Oxford & Schramm, 2007)” (p. 78). Sob essa perspectiva, o uso de EA seria um dos passos dentro de uma abordagem mais ampla, a da autorregulação, que, por sua vez, envolve ou implica a metacognição e a autonomia, segundo Oxford & Lee (citados em Griffiths, 2013) e Benson, Cotterall, Anderson, Chamot, Vandergrift & Goh (citados em Chamot, 2014).

A metacognição, conforme Anderson (citado em Griffiths, 2013), envolve a habilidade de preparar-se para o processo de aprendizagem, planejar, refletir sobre esse processo e fazer mudanças, quando necessário. Tanto Chamot (1990), como Oxford (1990) incluíram estratégias metacognitivas nas suas taxonomias. Planejar, direcionar e monitorar, ao lado de organizar e avaliar, estão entre os comportamentos de aprendizagem essenciais, a que os educadores chamam de estratégias de aprendizagem metacognitivas — frequentemente referidas no seu todo como metacognição (Oxford, 1999).

Outro processo implicado na autorregulação é a autonomia, que, segundo Cotterall (citado em Griffiths, 2013), é a habilidade do aluno de assumir responsabilidade pela sua aprendizagem. Oxford, partindo de várias definições disponíveis na literatura, propôs uma definição de autonomia bastante abrangente:

Learner autonomy is the (a) ability and willingness to perform a language task without assistance, with adaptability related to the situational demands, with transferability to other relevant contexts, and with reflection, accompanied by (b) relevant action (the use, usually conscious and intentional, of appropriate learning strategies) reflecting both ability and willingness. (Oxford, 1999, pp. 110-111)

Sob a perspectiva dos conceitos de autorregulação, metacognição e autonomia apresentados acima, é possível concluir que o uso de EA — previsto ou suposto nos três processos — pode levar a um maior sucesso na aprendizagem porque exige que o aluno esteja mais ativo em termos cognitivos do que um aluno estrategicamente menos engajado (Griffiths, 2013). Para Green & Oxford (citados em Oxford, 2003), estudantes mais bem-sucedidos destacam-se “for active involvement more frequently than did less successful learners” (p. 11), e a mobilização consciente de EA é um reflexo desse envolvimento ativo. Estudantes pró-ativos “appear to learn best”, segundo Macaro (citado em Dörnyei, 2005, p. 190).

1.3.6 Estratégias de aprendizagem: escolha e eficácia

O uso (ou a escolha) que se faz das EA é determinado por vários fatores, visto que “the learning we are discussing about does not take place in a vacuum or lab, where variables are minimized or in control” (Liang, 2009, p. 200). O artigo de 1975 de Joan Rubin costuma ser chamado de “seminal work” talvez não apenas por ter lançado as sementes para uma reflexão sobre a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e o sucesso na aprendizagem, mas sobretudo porque nesse artigo foram previstas muitas das questões que se formularam à medida que as investigações começaram a ganhar terreno. Uma dessas questões é o facto de que o uso de EA pode variar de acordo com a tarefa, o estágio de aprendizagem, a idade, o contexto de aprendizagem, o estilo individual e as diferenças culturais (Rubin, 1975, pp. 48-49), fatores que, entre vários outros, foram analisados em inúmeros estudos descritivos levados a cabo ao longo dos últimos 40 anos. Quando se pensa, por exemplo, no ambiente em que a língua é aprendida, Green & Oxford (citados em Oxford, 2003) afirmam que alunos de L2 apresentam frequência de uso de EA mais elevada do que alunos de LE e que a quantidade e o tipo de EA também variam, conforme o ambiente de aprendizagem seja “a foreign language environment or a second language setting” (p. 11). Outro exemplo é dado por Griffiths (2013), que destaca o facto de a memorização ser um recurso muito utilizado em alguns ambientes escolares e altamente valorizada em alguns ambientes culturais.

Ao lado da atenção dada a fatores que determinam o uso das EA, é preciso também que se faça uma ressalva quanto a fatores que podem determinar a relação entre o uso de EA e o sucesso na aprendizagem, visto que nem sempre se verifica uma correlação linear positiva entre essas duas variáveis. Griffiths (2013) elenca quatro fatores relacionados com a eficácia no uso de EA: (1) a natureza do objetivo ou meta de aprendizagem; (2) a situação/o contexto/o ambiente de aprendizagem; (3) o modo como as estratégias são empregadas e (4) variáveis individuais/pessoais, a saber: (i) motivação, (ii) nacionalidade, (iii) idade, (iv) sexo/gênero, (v) estilo de aprendizagem, (vi) personalidade, (vii) autonomia, (viii) crenças, (ix) aptidão, (x) afeto, (xi) identidade e (xii) investimento.

De facto, além de fatores ambientais e culturais a determinar a escolha e o uso de EA, no cenário da aprendizagem de línguas há a interferência e interação de outros fatores, capazes de tornar o uso (ou a instrução) de EA eficaz ou inócuo. Entre os fatores apontados por Griffiths no parágrafo anterior, a motivação é, sem dúvida, um elemento-chave. Cohen e Dörnyei (citados em Griffiths, 2013) afirmam que “motivation is often seen as the key learner variable because without it, nothing much happens” (p. 19). De nada adiantará, por exemplo, procurar entusiasmar os alunos quanto ao uso de EA, com todos os (bons) argumentos disponíveis, se esses alunos não estiverem motivados para a aprendizagem da LA. E, segundo Dörnyei & Ushioda (citados em Griffiths, 2013), estudantes de línguas são indivíduos complexos, cuja motivação deriva, por sua vez, de outros fatores, como a visão que têm de si mesmos, as pressões sociais e os efeitos de experiências de aprendizagem anteriores.

Portanto, a aprendizagem de uma L2 é um processo complexo, como também os seus atores. Sendo assim, qual então o papel das EA nesse processo, dada essa complexidade? Segundo Griffiths (2004), o que realmente se postula quanto à relação entre uso de EA e o sucesso na aprendizagem é que “other things being equal, at least part of this differential success rate is attributable to the varying strategies which different learners bring to the task” (p. 10).

1.3.7 Estratégias de aprendizagem ou estratégias de comunicação?

Nas investigações sobre EA, uma questão que sempre se coloca diz respeito à pertinência ou não de se equiparar estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação (EC). Oxford (1990), cuja taxonomia — de que se falará mais adiante — é a base das análises realizadas neste relatório, inclui na sua classificação estratégias de compensação, ou seja, estratégias usadas para *compensar* limitações de conhecimentos, sobretudo linguísticos. Entre essas estratégias estão, por exemplo, o uso de gestos, de sinónimos ou, ainda, da língua materna. Os exemplos mencionados, assim como outras estratégias de compensação elencadas por Oxford (1990), são também encontrados em taxonomias sobre as estratégias de comunicação (por exemplo, Dörnyei, 1995). Segundo alguns investigadores, essa sobreposição é indevida, por se tratar de dois processos distintos, a comunicação e a aprendizagem. No entanto, os critérios apresentados por esses investigadores não se mostram suficientes para a distinção que defendem, como se verá a seguir.

Para Tarone (1980), uma estratégia de comunicação é, antes de tudo, uma estratégia de uso da língua e consiste no esforço mútuo de dois interlocutores para negociar um significado, ao passo que uma estratégia de aprendizagem consiste num esforço para desenvolver a competência linguística e sociolinguística. A autora estabelece uma distinção entre os dois tipos de estratégias, propondo critérios capazes de identificar cada um deles. No caso das estratégias de comunicação, são necessários os três seguintes critérios:

1. um falante deseja comunicar um significado x a um ouvinte;
2. o falante acredita que a estrutura linguística ou sociolinguística desejada para comunicar o significado x não está disponível ou não é partilhado com o ouvinte;
3. o falante: (a) evita a tentativa de comunicar o significado x ou (b) tenta meios alternativos para comunicar o significado x .

No caso das estratégias de aprendizagem, a autora afirma que o critério 1 não é necessário e que a motivação básica não é comunicar, mas aprender. Porém, como observa Griffiths (2013), um critério que se baseie na motivação ou intenção do aluno é problemático, visto que, na prática, não há meios de se determinar o que estaria a motivar o aluno. Mesmo com a defesa da necessidade de distinção entre os dois tipos de estratégias, Tarone (1980) concede que “learning *may* [grifo da autora] result from the use of a communication strategy” (p. 421).

Dörnyei (2005) entende que as estratégias de comunicação não devem fazer parte do rol das estratégias de aprendizagem porque, na esteira de Tarone (1980), as primeiras estão relacionadas mais com o *uso* (grifo no original do autor) da língua do que com a sua *aprendizagem* (grifo no original do autor). Ao citar autores como Cohen, Ellis, Selinker e Tarone, Dörnyei afirma que uso e aprendizagem são dois processos tão diferentes em termos da sua função e da sua representação psicolinguística, que deveriam ser mantidos separados. Apesar da sua crítica, o autor reconhece que esse problema vem sendo considerado por investigadores, como Hsiao & Oxford (citados em Dörnyei, 2005), os quais, embora admitindo o valor heurístico da distinção proposta, ressaltam a dificuldade de, na prática, separar o que seja aprendizagem do que seja uso da L2. Além dessa dificuldade, Oxford (2011), ao citar Nakatani & Goh, concorda com esses autores sobre a necessidade de que, no caso das estratégias de comunicação, a perspectiva psicolinguística seja alargada de modo a envolver os processos cognitivos implicados no uso desse tipo de estratégia. Oxford ainda afirma:

As these researchers [Nakatani & Goh, 2007] explained, the *interactional* view of communication strategies centers on the interaction process between learners and their interlocutors, often native speakers, especially the way meaning is negotiated (e.g.: Ross and Rost, 1991; Williams, Inscoc, and Tasker, 1997). In this view, communication strategies are viewed not just as devices to compensate for communication breakdowns but also as tools for enhancing the message and improving communication effectiveness (see, e.g., Clennel, 1995). (Oxford, 2011, p. 253)

Na linha daqueles que procuram manter separados os processos de comunicação e de aprendizagem, Brown (citado em Griffiths, 2013) afirma que “communication is the output modality and learning is the input modality” (p. 13), embora o mesmo autor (citado em Griffiths, 2004) reconheça que, “in the arena of linguistic interaction”, às vezes é difícil distinguir entre as duas modalidades (p. 3).

É evidente que muito desse debate tem a ver com o propósito segundo o qual o indivíduo mobiliza uma determinada estratégia de comunicação. Para Ellis (citado em Griffiths, 2013), “that is even possible that successful use of communication strategies may actually prevent language learning, since skilful compensation for lack of linguistic knowledge may obviate the need for learning” (p. 13). Por outro lado, é preciso admitir que,

mesmo que a comunicação não seja perfeita em termos gramaticais ou lexicais, “the process of using the language for communication will expose the learner to language input and could therefore be considered a learning strategy since it may result in learning” (Griffiths, 2013, p. 13).

Portanto, como se acabou de ver, estratégias de comunicação podem levar à aprendizagem da L2 e/ou ao seu aperfeiçoamento, em virtude do seu potencial para aumentar a exposição à língua. Interessante observar que, no âmbito do QECR, a sua abordagem voltada para a ação entende que, para o cumprimento de tarefas, o ator social mobiliza-se estrategicamente e, sob essa perspectiva, “as estratégias de comunicação e as estratégias de aprendizagem não são mais do que estratégias entre outras estratégias” (Conselho da Europa, 2001, pp. 37-38). Enfatize-se, porém, que não se trata de tomar os dois conceitos como sinônimos, visto que as EC não levam necessariamente à aprendizagem (Griffiths, 2013), mas sim de reconhecer que, na prática, pode haver a sobreposição de ambos.

1.3.8 Taxonomia e instrumento usados neste relatório: Oxford (1990)

1.3.8.1 Taxonomia

Como já antecipado, a taxonomia de base deste relatório é aquela proposta por Oxford (1990). Essa classificação difere das anteriores pela sua abrangência, pelo seu detalhamento e pela associação mais sistemática entre estratégias específicas e grupos de estratégias com cada uma das quatro habilidades (“*skills*”) linguísticas: compreensão oral, leitura, expressão oral e escrita (Oxford, 1990, p. 14). Por outro lado, adverte a autora que, àquela altura, os sistemas propostos deviam ser testados através de experiências práticas na sala de aula e através de investigações, dado o estágio inicial desse campo de investigação e, como visto acima, o amplo debate em curso, sobretudo à época em que a sua proposta foi elaborada.

A taxonomia de Oxford (1990) apresenta-se bipartida em duas classes: estratégias diretas e estratégias indiretas, como também propusera Rubin em 1981. Essa divisão baseia-se na constatação de que algumas estratégias envolvem processamento mental da LA, ao passo que outras contribuem para a aprendizagem na medida em que apoiam (com o controle das emoções e com a interação com outros indivíduos) e gerenciam o processo de aprendizagem, sem, necessariamente, envolver a LA. As estratégias diretas incluem três grupos: estratégias (1) de memória, (2) cognitivas e (3) de compensação, conforme o tipo de processamento mental e o propósito envolvidos, e as estratégias indiretas incluem outros três grupos: estratégias (4) metacognitivas, (5) afetivas e (6) sociais. Embora se apresentem

divididas em duas classes, as EA diretas e indiretas apoiam-se mutuamente, assim como os seis grupos interagem entre si, ajudando-se reciprocamente (Oxford, 1990, p. 14). A autora lembra ainda que estratégias de aprendizagem podem sobrepor-se, como no caso, por exemplo, das estratégias metacognitivas “planejar” e “autoavaliar-se”, que, evidentemente, envolvem a estratégia cognitiva “raciocinar” (Oxford, 1990, p. 16).

No caso das EA diretas — estratégias de memória, cognitivas e de compensação —, ainda que todas envolvam a LA, cada um dos seus três grupos tem a sua especificidade. As estratégias de memória têm como função armazenar e recuperar informação nova, sendo classificadas em quatro subgrupos¹⁴: (A) criar associações mentais, (B) usar imagens e sons, (C) revisar bem e (D) usar ação física ou mecânica. Agrupar palavras, de acordo com critérios classificatórios (por exemplo: por classes de palavras, tópico, similaridade ou oposição, etc.), relacionar informação nova com conceitos já conhecidos ou, ainda, associar duas informações ou uma rede delas, fazer mapa semântico, associar sons/imagens a conceitos e revisar periodicamente a matéria estudada são exemplos de estratégias de memória. As estratégias cognitivas, por sua vez, permitem que os alunos compreendam a LA e produzam nessa língua. Dividem-se em quatro subgrupos: (A) praticar, (B) receber e enviar mensagens, (C) analisar e raciocinar e (D) criar estruturas para *input* e *output*. Alguns exemplos de estratégias cognitivas são: treinar a pronúncia e a entoação, prestar atenção às fórmulas, como as usadas para cumprimentar, despedir-se, etc., e às expressões fixas, identificar as ideias centrais de uma fala ou texto, raciocinar de modo dedutivo, traduzir, transferir (de uma língua para outra), resumir, fazer anotações, participar de situações de uso natural da LA, como tomar parte de conversas, ler um livro, escrever um texto, etc. As estratégias de compensação, por fim, auxiliam no uso da língua, ajudando na superação de dificuldades oriundas de limitações sobretudo linguísticas. Os seus dois subgrupos são: (A) adivinhar de modo inteligente e (B) superar limitações na fala e na escrita. Usar uma palavra ou estrutura da LM, pedir ajuda ao interlocutor sobre uma palavra ou expressão desconhecida, usar mímica ou gestos, evitar a comunicação parcial ou totalmente (ou escolher um tópico sobre o qual se tenha recursos linguísticos para manter uma conversa), usar circunlóquios ou sinónimos, etc. são exemplos de estratégias de compensação bastante frequentes, mesmo entre falantes nativos.

¹⁴ É de minha autoria e responsabilidade, ao longo deste relatório, a tradução para a língua portuguesa de terminologia oriunda de fontes escritas em outros idiomas. Destaque-se que, em alguns casos, optei por uma tradução aproximada, para tornar a linguagem mais fluente em Português.

As EA indiretas — metacognitivas, afetivas e sociais —, como já foi dito, apoiam a aprendizagem, auxiliando no gerenciamento desse processo. As estratégias metacognitivas ajudam a coordenar o processo de aprendizagem, subdividindo-se em três subgrupos: (A) focar na aprendizagem, (B) organizar e planejar a aprendizagem e (C) avaliar a aprendizagem. São exemplos de estratégias metacognitivas: compreender o propósito de uma tarefa, preparar o vocabulário necessário para a realização de uma atividade, criar uma agenda de estudo, organizar o ambiente físico, de modo a facilitar a aprendizagem, decidir qual o propósito específico de uma tarefa, procurar oportunidades para a prática da LA, manter as anotações organizadas, identificar os próprios erros e procurar identificar as causas desses erros, avaliar o desenvolvimento da aprendizagem, etc. As estratégias afetivas auxiliam no controle das próprias emoções e subdividem-se em três subgrupos: (A) reduzir a ansiedade, (B) encorajar-se e (C) observar as próprias emoções. Estratégias como respirar fundo, ouvir música, rir, fazer afirmações positivas, arriscar de modo sábio, recompensar-se, fazer uma lista dos sentimentos, atitudes e motivações relacionados com a aprendizagem da língua em geral ou com uma tarefa em particular, falar sobre os seus sentimentos com alguém, etc. são exemplos de estratégias afetivas. As estratégias sociais auxiliam no processo de aprendizagem através da interação com outros indivíduos. Subdividem-se em três subgrupos: (A) fazer perguntas, (B) cooperar com os demais e (C) ter empatia com os demais. São exemplos de estratégias sociais: pedir esclarecimento ao interlocutor, pedir ajuda quanto à correção oral ou escrita, cooperar com os pares, controlando, por exemplo, impulsos de competitividade e rivalidade, cooperar com utilizadores proficientes da LA, desenvolver entendimento cultural, consciencializar-se dos pensamentos e sentimentos dos demais, observando os seus comportamentos, etc.

Apesar de abrangente, a classificação de Oxford não esgota todas as possibilidades, evidentemente, uma vez que, segundo afirmam Oxford *et al.* (citados em Griffiths, 2013), “dozens and perhaps hundreds of such strategies exist” (p. 42). Os Quadros 1.1 e 1.2 apresentam a taxonomia de Oxford, segundo as duas classes, os seis grupos, os 19 subgrupos e as 62 estratégias discriminados pela autora:

ESTRATÉGIAS DIRETAS

ESTRATÉGIAS DE MEMÓRIA

- | | | |
|---------------------------------|---|--|
| A. Criar associações mentais | { | 1. Agrupar
2. Associar/elaborar
3. Colocar as palavras novas num contexto |
| B. Usar imagens e sons | { | 1. Usar imagens
2. Fazer mapa semântico
3. Usar palavras-chave
4. Representar sons na memória |
| C. Revisar bem | { | 1. Revisar de forma estruturada |
| D. Usar ação física ou mecânica | { | 1. Usar resposta física ou sensação
2. Usar técnicas mecânicas |

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

- | | | |
|---|---|--|
| A. Praticar | { | 1. Repetir
2. Praticar formalmente com sons e sistemas de escrita
3. Reconhecer e usar fórmulas e padrões
4. Recombinar
5. Praticar naturalisticamente |
| B. Receber e enviar mensagens | { | 1. Perceber a ideia rapidamente
2. Usar recursos para receber e enviar mensagens |
| C. Analisar e raciocinar | { | 1. Raciocinar de modo dedutivo
2. Analisar expressões
3. Analisar de modo contrastivo (entre línguas)
4. Traduzir
5. Transferir |
| D. Criar estruturas para <i>input</i> e <i>output</i> | { | 1. Tomar notas
2. Resumir
3. Destacar |

ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO

- | | | |
|---|---|--|
| A. Adivinhar de modo inteligente | { | 1. Usar pistas linguísticas
2. Usar outras pistas |
| B. Superar limitações na oralidade e na escrita | { | 1. Usar a língua materna
2. Pedir ajuda
3. Usar mímica ou gestos
4. Evitar a comunicação parcial ou totalmente
5. Selecionar o tópico
6. Ajustar ou aproximar a mensagem
7. Cunhar palavras
8. Usar um circunlóquio ou sinónimo |

Quadro 1.1

Taxonomia de Oxford (1990) – Estratégias diretas

ESTRATÉGIAS INDIRETAS

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

- | | | |
|--|---|--|
| A. Focar na aprendizagem | { | 1. Ter visão do todo e fazer conexões com o material já conhecido
2. Prestar atenção
3. Atrasar a fala para focar na compreensão oral |
| B. Organizar e planejar a aprendizagem | { | 1. Descobrir sobre o processo de aprendizagem
2. Organizar
3. Estabelecer metas e objetivos
4. Identificar o propósito de uma tarefa
5. Planejar uma tarefa
6. Procurar oportunidades para praticar |
| C. Avaliar a aprendizagem | { | 1. Automonitorar-se
2. Autoavaliar-se |
-

ESTRATÉGIAS AFETIVAS

- | | | |
|---------------------------------|---|--|
| A. Reduzir a ansiedade | { | 1. Fazer relaxamento progressivo, respirar profundamente ou meditar
2. Ouvir música
3. Rir |
| B. Encorajar-se | { | 1. Fazer afirmações positivas
2. Arriscar com sabedoria
3. Recompensar-se |
| C. Observar as próprias emoções | { | 1. Ouvir o próprio corpo
2. Usar uma lista de verificação
3. Escrever um diário sobre a aprendizagem da língua
4. Discutir os seus sentimentos com alguém |
-

ESTRATÉGIAS SOCIAIS

- | | | |
|------------------------------|---|--|
| A. Fazer perguntas | { | 1. Pedir esclarecimentos e fazer verificações de compreensão
2. Pedir para ser corrigido |
| B. Cooperar com os demais | { | 1. Cooperar com os pares
2. Cooperar com utilizadores proficientes da nova língua |
| C. Ter empatia com os demais | { | 1. Desenvolver entendimento cultural
2. Ter consciência dos pensamentos e sentimentos alheios |
-

Quadro 1.2

Taxonomia de Oxford (1990) – Estratégias indiretas

Como era de se esperar num campo de investigação com tantos debates em aberto, a taxonomia de Oxford (1990) também foi alvo de críticas. Para LoCastro (citada em Griffiths, 2013), por exemplo, é problemático separar as estratégias de memória das estratégias cognitivas, uma vez que as primeiras envolvem processamento cognitivo. Para Dörnyei (2005), as estratégias de memória constituem uma subclasse das estratégias cognitivas. A respeito dessas críticas, Oxford defende a separação dos dois grupos, tendo em vista que a maioria das estratégias de memória (em particular os recursos mnemônicos, de que é exemplo o uso de rimas) estaria associada a processamentos rasos (“shallow processing”), ao passo que a maioria das estratégias cognitivas estaria associada a processamentos profundos (“deep processing”) (Oxford, em comunicação pessoal citada em Dörnyei, 2005, p. 168). A assunção de estratégias de comunicação/compensação como um grupo ou categoria de EA — debate apresentado acima — é outra crítica que alguns investigadores dirigem à taxonomia de Oxford, em virtude da necessidade de uma distinção teórica rigorosa entre esses dois conceitos. Todavia, ainda que passível de ressalvas, a taxonomia de Oxford é, sem dúvida, central em grande parte dos estudos realizados no campo das EA, sobretudo como referencial teórico/terminológico nas investigações que utilizam o *SILL*, instrumento usado para a coleta dos dados apresentados no Capítulo 3 e do qual se falará a seguir.

1.3.8.2 Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

O *self-report* ou autorrelato é uma das formas mais indicadas para a coleta de dados sobre o uso de estratégias de aprendizagem, uma vez que a maioria das estratégias não pode ser observada (como “escutar de modo seletivo”), ainda que algumas possam ser associadas a algum comportamento observável (como “fazer anotações”) (Chamot, 2005, p. 113). Os autorrelatos podem ocorrer na forma de, entre outras, entrevista, diário, protocolo de pensamento em voz alta (*think-aloud protocol*) e questionário, sendo este último o mais frequentemente usado (Chamot, 2005).

Para o presente relatório, escolhi o *SILL*, um questionário elaborado por Rebecca Oxford e dado a público juntamente com a taxonomia da autora no livro *Language learning strategies: what every teacher should know*, de 1990. O principal propósito do *SILL* é fornecer um quadro geral do uso típico que um indivíduo faz de estratégias (Oxford, citada em Oxford, 2011), o que vinha ao encontro dos meus objetivos. A escolha desse instrumento justifica-se ainda por outros fatores, entre os quais a escassez de tempo durante a realização

do estágio pedagógico para a elaboração de um instrumento próprio e que pudesse ser validado antes de aplicado. A esse respeito, observa Sousa:

A criação de um instrumento de medida para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e para reduzir os seus erros de medida. É preferível, sempre que possível, utilizar instrumentos já existentes. (Sousa, 2009, p. 182)

O *SILL* é o instrumento de mais largo uso nos estudos descritivos, segundo atesta Chamot (2005), para quem “most descriptive studies [...] have relied on the *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. This instrument has been used extensively to collect data on large numbers of language learners (see Cohen, Weaver, & Li, 1998; Olivares-Cuhat, 2002; Oxford, 1990; 1996; Oxford & Burry-Stock, 1995; Wharton, 2000)” (p. 114). De facto, o *SILL* já foi usado por aproximadamente 10.000 estudantes de L2/LE ao redor do mundo e já foi traduzido para mais de 15 idiomas (Oxford, 2011).

Elaborado em duas versões: uma com 80 itens, para falantes nativos de Inglês a aprender uma L2, e outra com 50 itens, para falantes de outras línguas a aprender Inglês, o *SILL* apresenta uma escala de Likert de 1 a 5, sendo os dois polos: 1 = “Nunca ou quase nunca verdadeiro” e 5 = “Sempre ou quase sempre verdadeiro”. Um exemplo de um item do *SILL* é “Procuro ativamente oportunidades para falar com falantes nativos de...”. Os itens distribuem-se ao longo de seis partes (A, B, C, D, E e F), correspondentes aos seis grupos de estratégias da taxonomia de Oxford (1990): estratégias (A) de memória, (B) cognitivas, (C) de compensação, (D) metacognitivas, (E) afetivas e (F) sociais). A versão com 50 itens (versão 7.0) foi a usada na presente investigação.

Porém, como salienta Chamot (2005), os autorrelatos não estão livres de erros. No caso do *SILL*, como observa Kazamia (2010), o modo como os estudantes percebem a função das estratégias pode ser um fator a influenciar as suas respostas, além do facto de que alguns itens do instrumento não são fáceis de serem compreendidos, como “I physically act out new [...] words” ou “I try to find patterns...”¹⁵, e outros são vistos como inapropriados ou incómodos, como o item “I give myself a reward or treat when I do well...”¹⁶. Além dessas

¹⁵ Aquando da aplicação do questionário, nas três turmas houve pedido de esclarecimentos por parte de alguns alunos sobre esses dois itens, como ocorrera na fase de pré-teste.

¹⁶ Este item (de número 41 no IEAL/*SILL*) provocou comentários aquando da aplicação do instrumento. A sua pontuação geral está praticamente no limiar mínimo.

possíveis dificuldades com relação a alguns itens do instrumento, Oxford & Burry-Stock (citados em Griffiths, 2013) também ressaltam que a sua validade pode ser destruída, se os indivíduos não forem honestos nas suas respostas, o que pode ocorrer quando o indivíduo deseja agradar ao investigador ou “[to] appear in a more favourable light” (p. 46). LoCastro (citada em Grenfell & Macaro, 2007) questiona a generalidade do *SILL*, o que comprometeria a sua transferibilidade entre diferentes contextos socioculturais. A esse respeito, Oxford (2011) afirma que, “[l]earning from this criticism, since 1995 [she] encouraged researchers to adapt *SILL* items to the culture and to leave space for students to write in additional strategies” (p. 162).

Como dito acima, o *SILL* veio a público juntamente com a taxonomia de Oxford no seu livro de 1990. Ainda assim, foi chamado de “ateorético” por alguns investigadores. Oxford (2011) rebate essa crítica e explica que a aparente ausência de base teórica do instrumento deveu-se a uma opção editorial de dar ao seu livro de 1990 um formato mais prático. A autora afirma:

[...] the strategies in the *SILL* were actually based on several complementary sets of learning theories [...]. The theories were: (a) cognitive information-processing theory (Anderson, 1985; O'Malley, Chamot, and Walker, 1987); (b) metacognition theory (Flavell, 1978, 1979); (c) theories of long-term and short-term memory (Begley, Springen, Katz, Hager, and Jones, 1986); (d) theories of L2 motivation, anxiety, and other affective aspects (Bailey, 1983; Gardner, 1985, 1988; Gardner and Lambert, 1972); and (e) theories of L2 learning through communication (Faerch and Kasper, 1983; Tarone, 1983). Thanks to a developmental editor dead set on making the book “practical”, many fundamental theories and research issues were shown only in an intensive notes section toward the end (see Oxford, 1990, pp. 237-259). Subsequent work (Oxford, 1996a, 1999a, 1999b; Oxford and Burry-Stock, 1995) more accessibly emphasized theoretical and research-related aspects of the *SILL*. (Oxford, 2011, p. 159)

É possível concluir que, apesar das limitações apresentadas — passíveis de serem encontradas também em outros instrumentos —, o *SILL* mostrava-se adequado ao meu propósito de obtenção de dados sobre o perfil geral de uso de EA, dada a sua consistência e reconhecida validade em inúmeros estudos.

1.4 O QECR e a competência comunicativa oral no nível A1

A seguir são apresentados os descritores constantes do QECR para efeito de avaliação das capacidades de saída (escala global e produção oral) do aluno do nível A1 (Utilizador elementar). Esses descritores foram relevantes como parâmetros para as atividades propostas nas duas turmas das minhas regências (sendo uma delas também a turma da intervenção), ambas do nível A1.2¹⁷.

Dentro de uma **escala global**, o descritor específico para o nível A1 afirma que o aluno:

É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Quadro 1.3

Descritor global para o nível A1 (QECR, Conselho da Europa, 2001, p. 49)

Quanto ao **uso oral da linguagem**, o QECR apresenta descritores para cinco critérios qualitativos. Uma observação deve ser feita quanto ao critério “coerência” no nível A1, visto que, além dos conectores mencionados abaixo, alunos do nível A1.2 investigados neste relatório já faziam uso dos conectores “mas” e “porque”, esperados para o nível A2:

Âmbito	Correção	Fluência	Interacção	Coerência
Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos pessoais e situações concretas determinadas.	Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.	É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.	É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correcções.	É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como ‘e’ ou ‘então’.

Quadro 1.4

Descritores qualitativos do uso oral da linguagem para o nível A1 (QECR, Conselho da Europa, 2001, pp. 56-58)

¹⁷ De acordo com o QECR, os níveis comuns de referência são: nível A1 – Iniciação, A2 – Elementar, B1 – Nível Limiar, B2 – Vantagem, C1 – Autonomia e C2 – Mestria (Conselho da Europa, 2001). No âmbito da FLUP, a subdivisão A1.1 e A1.2 consiste numa solução institucional prevista no QECR para classificar, no nível A1.1, alunos sem nenhum conhecimento de Português e, no nível A1.2, alunos com algum conhecimento, mas ainda sem as capacidades de saída do nível A1. No segundo caso, a classificação é confirmada através de teste diagnóstico.

Quanto aos tipos de atividades de **produção oral**, o QECR apresenta descritores para a produção oral geral e descritores para atividades, entre as quais (aplicáveis aos alunos do nível A1.2 investigados) o “monólogo em sequência: descrever uma experiência” e “dirigir-se a um auditório”. No caso da produção oral geral e da atividade “dirigir-se a um auditório”, os descritores referentes ao nível A2 já eram observados na maioria dos alunos do nível A1.2 compreendidos na minha investigação. O descritor para o nível A2 da atividade “monólogo em sequência: descrever uma experiência” aparece em branco a seguir porque não é possível afirmar categoricamente que se aplique ao conjunto (ou pelo menos à maioria) dos alunos investigados.

Tem-se:

	Produção oral geral	Monólogo em sequência: descrever uma experiência	Dirigir-se a um auditório
A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.	-	É capaz de fazer uma exposição curta, ensaiada e elementar sobre um assunto que lhe é familiar. É capaz de responder a perguntas subsequentes, se puder pedir que repitam e se tiver ajuda na formulação das respostas.
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.	É capaz de se descrever a si próprio, descrever o que faz e onde mora.	É capaz de ler uma declaração muito curta e ensaiada.

Quadro 1.5

Descritores da produção oral geral e das atividades “monólogo em sequência: descrever uma experiência” e “dirigir-se a um auditório” para os níveis A1 e A2 (QECR, Conselho da Europa, 2001, pp. 91-92 e 94)

Considerando-se o desenvolvimento da competência comunicativa oral, a **compreensão do oral** é de extrema relevância para esse fim, ainda mais se considerada a natureza interativa de muitas atividades comunicativas orais. Por essa razão, importa também elencar os descritores do QECR para a compreensão oral.

Pelo que se observou, os descritores para a compreensão do oral geral e para a compreensão oral de instruções do nível A2 aplicavam-se à maioria dos alunos do nível A1.2 investigados:

	Compreensão do oral geral	Audição de anúncios e de instruções
A2	É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.	É capaz de apanhar a informação principal de mensagens e de anúncios simples, curtos e claros. É capaz de entender orientações simples relacionadas com o modo de ir de X a Y a pé ou de transporte público.
A1	É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.	É capaz de entender instruções que lhe sejam dadas de forma clara e pausada e de seguir orientações simples e curtas.

Quadro 1.6

Descritores da compreensão do oral geral e compreensão oral de instruções para os níveis A1 e A2 (QECR, Conselho da Europa, 2001, p. 103 e p. 105)

Quanto a **atividades orais interativas**, não apenas pelos resultados observados nas atividades realizadas ao longo do curso, junto às Turmas 4 do 1.º e do 2.º semestre de 2014-2015, mas também pelos resultados observados na intervenção proposta, é possível afirmar que os descritores para o nível A1 apresentados a seguir aplicam-se inteiramente a grande parte dos alunos dessas turmas, ainda que com variação na qualidade dos resultados individuais:

Interacção oral geral	Compreensão de um interlocutor nativo	Conversação
É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.	É capaz de compreender expressões quotidianas para satisfazer necessidades simples de tipo concreto, que lhe são dirigidas de forma lenta, clara e repetitiva por um interlocutor compreensivo. É capaz de compreender perguntas e informações que lhe são dirigidas lenta e cuidadosamente e de seguir instruções.	É capaz de fazer uma apresentação e de usar expressões básicas para cumprimentar e para se despedir. É capaz de perguntar como as pessoas estão e de reagir às notícias. É capaz de compreender expressões do quotidiano para satisfazer necessidades simples e de tipo concreto, se lhe forem dirigidas de forma clara, pausada e repetida por um falante compreensivo.

Quadro 1.7

Descritores de atividades orais interativas para o nível A1 (QECR, Conselho da Europa, 2001, pp. 114-116)

As atividades interacionais orais envolvem a **cooperação** e a **troca de informações** e, para esses casos, o QECR apresenta descritores para várias situações. A seguir são relacionados os descritores efetivamente observados e aplicáveis aos alunos do nível A1.2 investigados neste relatório:

Cooperação com vista a um fim específico	Transações para lidar com bens e serviços	Troca de informações
É capaz de compreender questões e instruções que lhe sejam dirigidas com algum cuidado e devagar; consegue seguir orientações simples. É capaz de pedir e dar coisas às pessoas.	É capaz de pedir e dar coisas às pessoas. É capaz de lidar com números, quantidades, custos e tempo.	É capaz de compreender as perguntas e as instruções simples e curtas e que lhe são dirigidas pausada e cuidadosamente. É capaz de perguntar e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples sobre necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares. É capaz de perguntar e responder a questões sobre ele próprio e sobre as outras pessoas como, por exemplo, onde vive(m), as pessoas que conhece(m), as coisas que tem(têm). É capaz de indicar o tempo com expressões do tipo: na próxima semana, na passada Sexta-Feira, em Novembro, às 3 horas.

Quadro 1.8

Descritores para o nível A1 de atividades interacionais que envolvem cooperação e troca de informações (QECR, Conselho da Europa, 2001, pp. 119-121)

Por fim, embora o QECR não apresente descritores para o nível A1 quanto a algumas **estratégias de interação**, constatou-se que a maioria dos alunos das minhas turmas de regência (nível A1.2) já recorria a certas estratégias, as mesmas que, segundo o documento, são esperadas no nível A2:

	Tomar a palavra (tomar vez)	Cooperar	Pedir esclarecimentos
A2	É capaz de usar técnicas simples para iniciar, manter ou terminar uma conversa pequena. É capaz de iniciar, manter e terminar uma conversa simples, frente-a-frente.	É capaz de indicar que está a seguir aquilo que se diz.	É capaz de, muito simplesmente, pedir para repetirem quando não compreendeu alguma coisa. É capaz de pedir esclarecimento sobre palavras-chave ou expressões que não foram compreendidas, usando expressões feitas.
	É capaz de chamar a atenção.		É capaz de dizer que não está a seguir aquilo que se diz.
A1	Não há descritor disponível.	Não há descritor disponível.	Não há descritor disponível.

Quadro 1.9

Descritores de estratégias de interação para os níveis A1 e A2 (QECR, Conselho da Europa, 2001, pp. 127-128)

1.5 Síntese do capítulo

No Capítulo 1, foram apresentados conceitos-chave para a compreensão do enfoque da investigação cujos resultados são apresentados neste relatório. Por essa razão, considerando-se o tema do trabalho como um todo (o papel das EA no desenvolvimento da competência comunicativa oral) e o percurso desse trabalho, foram aqui apresentados o conceito de competência comunicativa, a caracterização da expressão / produção / interação oral e o conceito de estratégias de aprendizagem — com um breve histórico sobre os estudos pioneiros e o conceito do “*good language learner*” —, com a sua definição, classificação e conceitos correlatos, como metacognição, autorregulação e autonomia. Foram apresentados argumentos a favor e contra a assunção de estratégias de comunicação como estratégias de aprendizagem e o entendimento que se tem neste relatório, a saber: o de que estratégias de comunicação *podem* levar à aprendizagem, o que justifica a sua inclusão na taxonomia de Oxford (1990). Fatores determinantes da escolha de EA e da eficácia do seu uso foram também brevemente discutidos, para efeito de ponderação dos resultados apresentados. A classificação de EA de Oxford (1990) foi descrita, segundo as suas classes, grupos, subgrupos e exemplos de estratégias, bem como o instrumento derivado dessa classificação (*SILL*, Oxford, 1990), utilizado na coleta dos dados apresentados no Capítulo 3. Por fim, foram apresentados os descritores constantes do QECR (Conselho da Europa, 2001) para a expressão/produção oral nos níveis A1/A2, tendo-se em vista a sua relevância como parâmetro para as atividades propostas nas regências e na intervenção, bem como para uma reflexão de fundo sobre a relação entre o que se estabelece nesses descritores para os níveis iniciais e o que, de facto, os alunos são capazes de realizar.

CAPÍTULO 2 – AS REGÊNCIAS¹⁸ E A COMPETÊNCIA ORAL

2.1 Contexto

As regências ocorreram ao longo do ano letivo de 2014-2015, junto a duas turmas do nível A1.2 do CAPE/FLUP. No 1.º semestre, realizaram-se a Regência 0 e a Regência 1 (unidades letivas 1, 2 e 3) junto à Turma 4 (das 17h30 às 19h30) e, no 2.º, realizou-se a Regência 2 (unidades letivas 4, 5 e 6), também junto à Turma 4 (das 19h30 às 21h30). A supervisora do estágio e docente responsável pelas duas turmas era a Professora Doutora Ângela Carvalho.

2.2 Público-alvo

As duas turmas somaram 24 alunos¹⁹ (12 em cada turma), sendo 10 indivíduos do sexo masculino (cinco em cada turma) e 14 do sexo feminino (sete em cada turma). A distribuição coincidente de alunos segundo o sexo pode ser visualizada nas Figuras 2.1 e 2.2:

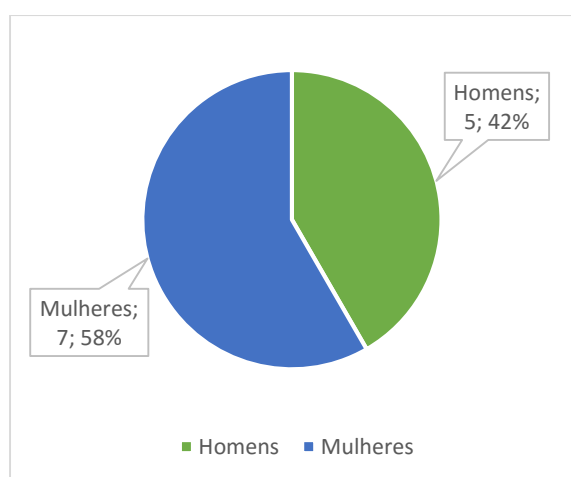


Figura 2.1

Número de alunos segundo o sexo – Nível A1.2 Turma 4 do 1.º semestre de 2014-2015 (Regência 1)

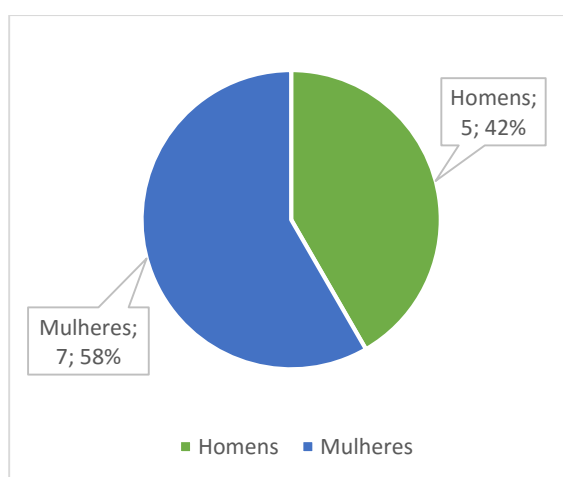


Figura 2.2

Número de alunos segundo o sexo – Nível A1.2 Turma 4 do 2.º semestre de 2014-2015 (Regência 2)

¹⁸ Como antecipado na Introdução, com este capítulo não se pretendeu reproduzir o conteúdo detalhado dos dossiês de regências, mas tão somente destacar e comentar brevemente as atividades de expressão oral propostas, tendo-se em vista a sua conexão com o tema da investigação apresentada neste relatório.

¹⁹ O grupo considerado é aquele que efetivamente frequentava as aulas no período das regências, e não o total de inscritos no curso.

As turmas eram heterogêneas quanto a várias características, entre as quais as LM, um total de 15 — Alemão, Árabe, Basco, Bielorrusso, Catalão, Chinês, Eslovaco, Espanhol, Filipino, Francês, Indonésio, Inglês, Italiano, Polaco e Russo — e, evidentemente, as nacionalidades, um total de 18 — alemã, argelina, bielorrussa, chinesa, eslovaca, espanhola, filipina, francesa, indonésia, italiana, mexicana, norte-americana, peruana, polaca, russa, russa/búlgara, síria e suíça. O número de alunos segundo as nacionalidades em cada turma pode ser visualizado nas Figuras 2.3 e 2.4:

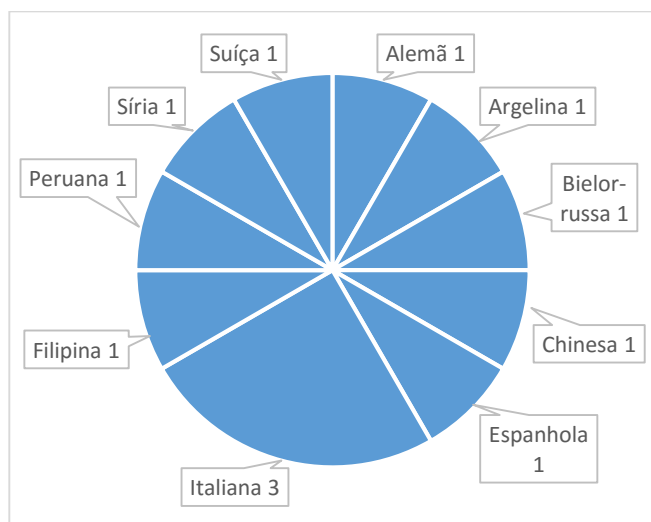


Figura 2.3
Número de alunos por nacionalidade – Nível A1.2
Turma 4 do 1.º semestre de 2014-2015 (Regência 1)

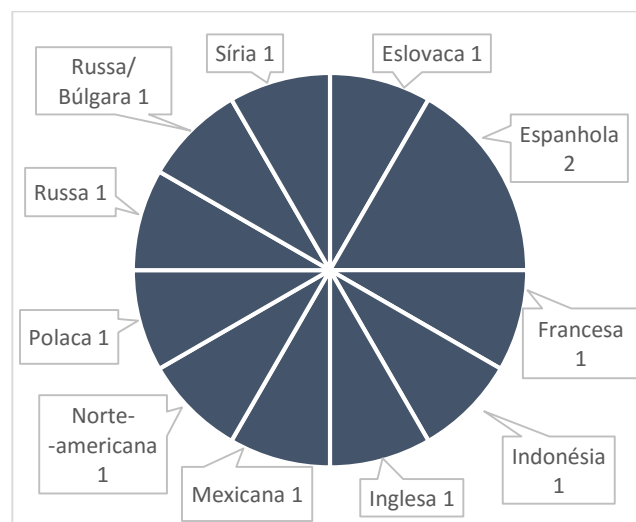


Figura 2.4
Número de alunos por nacionalidade – Nível A1.2
Turma 4 do 2.º semestre de 2014-2015 (Regência 2)

A heterogeneidade das turmas marcava-se também pelas idades dos alunos, que variavam dos 20 aos 44 anos (média de 27,3 anos) na Turma 4 do 1.º semestre e dos 20 aos 47 anos (média de 28,3 anos) na Turma 4 do 2.º semestre, bem como pelas habilitações literárias, havendo, no total de 24 alunos das duas turmas, um indivíduo que não declarou educação escolar formal, sete com o Secundário, cinco com Licenciatura, oito com Mestrado e três com Doutorado.

Outro fator de forte diferenciação entre os indivíduos era a sua situação em Portugal, alguns a viver em definitivo nesse país e com laços familiares e outros a estudar pelo período de um semestre ou mais, porém sem planos de fixar residência. Pelo que se observou, esse fator influenciava o desempenho oral dos alunos, dada a convivência, no caso do primeiro grupo, com falantes nativos e mesmo pelo seu interesse pela cultura do país que os acolhia.

2.3 Atividades de comunicação oral realizadas nas regências

2.3.1 Aspectos gerais

Em consonância com o trabalho global do CAPE/FLUP e com a investigação de que este relatório procura dar conta, a conceção das aulas do estágio pedagógico e do respetivo material didático marcou-se, sobretudo, pelo desejo de se oferecer aos alunos oportunidades para o desenvolvimento da competência comunicativa oral. Foram propostas atividades capazes de ativar as componentes da competência comunicativa — a linguística, a sociolinguística e a pragmática —, segundo estabelece o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 34) e, procurando-se também atender às expectativas da maioria dos alunos quanto à sua motivação para a aprendizagem da língua, focalizou-se a comunicação oral para situações do dia a dia.

As regências privilegiaram situações interacionais, que envolveram: (1) o convite social feito através de uma conversa telefónica informal, (2) o pedido de informação a um desconhecido na rua sobre direções, (3) o pedido de um serviço numa estação dos correios e (4) a compra de bilhete numa estação de comboios. Essas situações foram vivenciadas, na sala de aula, a partir de diálogos que serviram de modelos para os alunos e de material de apoio, contendo vocabulário e expressões típicos. Houve sempre a chamada de atenção para aspetos de cunho pragmático (como os atos de fala diretivo e expressivo) e sociocultural (sobretudo quanto às diferenças de registos, formal e informal), tornando propícia a reflexão sobre a cultura do outro e a sua própria, como, por exemplo, os códigos sociais em torno do uso das formas ou pronomes de tratamento. Algum tempo também foi dedicado ao aperfeiçoamento da qualidade da expressão/produção oral, no que se refere às realizações fonéticas, à prosódia e à entoação, diretamente, através da realização de atividades específicas para esse fim, indiretamente, nas correções pontuais feitas após as dramatizações, apresentações e interações orais.

É preciso salientar que a ênfase na realização de atividades voltadas para a prática oral não deixou de contemplar conteúdos programáticos, como, por exemplo, tópicos sobre o funcionamento da língua, sempre acompanhados de sistematização e de exercícios de fixação, conteúdos que eram depois integrados às interações orais propostas na sala de aula.

2.3.2 Regência 0

Embora numa fase incipiente quanto à definição do percurso investigativo, na regência 0 já foram incluídas atividades voltadas para a prática oral, visando-se especialmente à criação de um ambiente em que os alunos tivessem a oportunidade de se expor e, paulatinamente, superar uma fase de grande ansiedade.

A atividade central desta unidade letiva consistiu numa apresentação individual à frente da sala (anunciada em aula anterior), na qual o aluno tinha de apresentar e descrever uma fotografia de família, recorrendo a repertório estudado no curso, como a descrição física e psicológica de pessoas. Antes dessa atividade, porém, para evocar conhecimentos prévios e promover uma reflexão entre culturas, exibiram-se *slides* de estruturas familiares diversificadas, tais como, entre outras, uniões homoafetivas e multiétnicas. A exibição foi acompanhada de uma interação entre a professora estagiária e os alunos, e a ocasião serviu ainda para a apresentação de aspetos legais gerais sobre os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo e sobre a adoção de crianças por esses casais em Portugal.

Para a realização das apresentações individuais, os alunos foram orientados a enviar à professora estagiária, via *e-mail*, fotografias das suas famílias (reais ou fictícias), para a preparação de *slides*. Além de apresentar e descrever as pessoas na fotografia, no final da sua apresentação o aluno tinha de responder a perguntas colocadas pelos pares. Como modelo de como podia ser a apresentação, a professora estagiária deu início à atividade com a descrição de fotografias da própria família.

2.3.3 Regência 1 (unidades letivas 1, 2 e 3)

2.3.3.1 Unidade Letiva 1

A motivação primeira para a conceção desta unidade letiva foi o desejo de levar para a sala de aula uma atividade em que alguns aspetos fonético-fonológicos da língua portuguesa pudessem ser tratados e que esse trabalho ocorresse de modo lúdico e/ou descontraído. Essa motivação pautou-se pela constatação de dificuldades que os alunos vinham apresentando (nas aulas observadas) na realização de alguns fonemas, tais como: [ɾ] / [R] / [χ], [ẽ] / [ã] / [ɲ] e [ʃ], bem como na crença de que a sensibilização para os sons da língua constitui um passo importante para a consciencialização/assimilação desses sons e para a sua posterior reprodução, o que pode levar ao aperfeiçoamento da qualidade da expressão oral.

A atividade planeada teve como suportes uma série de trava-línguas²⁰ na variedade do Português Europeu (PEC) e a canção (acompanhada da letra) “Qualquer Coisa”²¹, do cantor brasileiro Caetano Veloso. A escolha dessa canção, apesar de pertencer ao cancioneiro brasileiro, justifica-se: (1) pelo modo como a sua letra foi elaborada, como se fosse um trava-línguas, (2) pela presença e destaque dos fonemas mencionados acima e (3) pelo seu ritmo pausado, algo que torna mais fácil a sua compreensão por parte de alunos dos níveis iniciais.

Para dar início à atividade, os alunos foram convidados a lerem alguns trava-línguas, previamente selecionados de acordo com as línguas maternas existentes na turma e os fonemas da língua portuguesa de maior dificuldade de articulação para os falantes dessas línguas. Por exemplo, o contraste entre os fonemas [r] e [R] nas palavras *caro* e *carro*, respetivamente, foi exemplificado através de um dos trava-línguas selecionados (o amplamente conhecido “A aranha arranha...”). No caso desse exemplo, o exercício foi planeado considerando-se os falantes de Alemão e de Italiano que, naquele contexto, apresentavam mais dificuldades na realização desse contraste. Após a atividade e a participação de todos os alunos, foi-lhes sugerido o sítio do qual se extraíram os trava-línguas trabalhados em sala, como ferramenta para o trabalho autónomo.

A partir da letra da canção, realizou-se uma interação oral entre a professora estagiária e os alunos sobre a noção do que vem a ser “exótico” para cada um, de modo a relativizar-se o “olhar” que se lança sobre a cultura (a paisagem, a comida, o modo de ser...) do outro. Essa interação partiu do esclarecimento do significado da expressão “p’ra lá de Marrakech”, presente na letra da canção, para se evidenciar o relativismo daquilo que se considera “longínquo”, “diferente” e “exótico”. Para incrementar a interação e promover o envolvimento dos alunos na reflexão proposta, foram apresentadas, por meio da projeção de *slides*, algumas paisagens dos seus países de origem e do país da professora estagiária.

Como exercício de aplicação do tópico sobre o funcionamento da língua (Presente do Conjuntivo, tempo verbal usado na letra da canção), foi realizada uma atividade interativa oral em pares, na qual um dos interlocutores tinha de aconselhar o outro (um suposto amigo) sobre como resolver um problema e ainda expressar um desejo a esse amigo. A situação foi antes apresentada num diálogo que serviu de modelo e de exercício de leitura em voz alta. O advérbio de dúvida “talvez” foi usado para aconselhar e expressões como “tomara

²⁰ Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/elivro.php?id=travalinguas>. Acedido a: 20 jan. 2015.

²¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OEsO5uNDij8> e letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44766/>. Acedidos a: 20 jan. 2015. A letra original foi adaptada.

que.../oxalá...” e orações do tipo “espero/desejo que...” foram usadas para expressar desejo. Desse modo, os alunos tiveram a oportunidade de assimilar o novo conteúdo gramatical e o novo repertório através da simulação de situações de uso efetivo das estruturas estudadas. As competências pragmática (usos da língua e atos de fala) e sociolinguística (adequação do registo) foram tratadas conjuntamente com a competência linguística. Após a interação em pares, os diálogos foram dramatizados à frente da sala de aula.

2.3.3.2 Unidade Letiva 2

A conceção desta unidade letiva pautou-se pela necessidade de se oferecer aos alunos ferramentas linguísticas (estruturas elementares) para as interações telefónicas informais, em particular as interações que envolvem o convite “social” (uma atividade de lazer, como o convite para um aniversário, um jantar, etc.). A aula foi iniciada com um exercício de audição de um diálogo entre dois interlocutores do PEC e cuja situação-tema era o convite social. A audição serviu a dois exercícios de compreensão oral, nos quais os alunos tinham de responder, numa ficha, “verdadeiro” ou “falso” quanto a afirmações feitas sobre o conteúdo da conversa ouvida e completar lacunas numa versão escrita do diálogo. Não se tratava de diálogo autêntico e as falas tinham um ritmo adequado ao nível iniciante. Houve chamada de atenção para as estruturas elementares da conversa telefónica, como as aberturas das conversas: “Está/Estás?” / “Estou”, bem como para elementos de prosódia. Em conformidade com o tema do diálogo e visando-se ao aperfeiçoamento da pronúncia e da qualidade da expressão oral, realizou-se, em seguida, a leitura em voz alta de um texto humorístico de Alexander Ellis — “Português para Estrangeiros, Lição n.º 1: a conversa telefónica”²² — sobre as fórmulas usadas nas conversas telefónicas em Portugal. A leitura realizada pelos alunos (cada um leu um trecho ou um parágrafo) foi precedida pela audição da leitura do texto feita por um falante nativo do PEC²³. Com o texto em mãos, os alunos foram orientados a prestarem atenção, enquanto ouviam o áudio, a aspetos como a prosódia e a incidência de sílabas tónicas. Essa orientação visou à sensibilização para os aspetos mencionados, oferecendo-se recursos para a leitura que lhes seria pedida em seguida. Com isso, pretendeu-se que se sentissem mais seguros, visto que a exposição (e correção) pública pode causar constrangimentos em alguns casos.

²² Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/blogues/Umbifemalpassado/portugues-para-estrangeiros-licao-numero-1-a-conversa-telefonica=f500147>. Acedido a: 1 dez. 2014.

²³ Gravação realizada por um falante nativo da cidade do Porto.

Na sequência, realizou-se uma interação oral em pares na qual um dos interlocutores tinha de telefonar a um amigo para lhe fazer um convite social. De posse do modelo (o diálogo usado nas atividades de compreensão oral mencionadas acima), os alunos prepararam os seus diálogos, dramatizados depois à frente da sala de aula. Mais uma vez, houve a chamada de atenção quanto ao registo adequado à situação (registo informal).

2.3.3.3 Unidade Letiva 3

Nesta unidade letiva, foram privilegiadas duas situações comunicativas interativas: a abordagem de um estranho na rua para pedido de informações sobre como chegar a uma estação dos correios e a solicitação de um serviço a um funcionário quando lá se chegasse. A partir de um diálogo modelo, acompanhado de vocabulário e expressões próprios das situações em foco, a atividade teve início com a leitura em voz alta desse diálogo, realizada por três alunos voluntários. Após a leitura, foram comentados e corrigidos erros e desvios de pronúncia. Em seguida, realizou-se uma interação em pares/trios para simular situações como as mencionadas. Como variação das propostas interacionais das unidades letivas anteriores, os alunos tinham agora de fazer uso do registo formal, visto que abordariam um desconhecido na rua e interagiriam com um funcionário dos correios. Ao incorporarem enunciados para o pedido de informação e para a solicitação de um serviço — ato diretivos —, as atividades propostas ofereceram oportunidades para o desenvolvimento da competência pragmática. A atividade foi finalizada com a dramatização dos diálogos à frente da sala de aula.

2.3.4 Regência 2 (unidades letivas 4, 5 e 6)

2.3.4.1 Unidade Letiva 1

Nesta unidade letiva, propôs-se a realização de uma atividade de produção/expressão oral em grupo, concebida também como a 4.^a e última interação (IOI-4) da intervenção implementada no 2.º semestre e a ser comentada no Capítulo 4. A atividade teve como eixo o visionamento de uma sequência de imagens (sem narrativa verbal) mostradas num curto vídeo (2'10'') institucional sobre turismo na cidade do Porto²⁴. A escolha de um vídeo com esse tema procurou conciliar três frentes: (1) a inclusão de um assunto de grande interesse dos alunos (muitos deles a viver havia pouco tempo no Porto), pelo seu teor cultural e de

²⁴ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5cyAjCSJhvQ>. Acedido a: 29 mar. 2015.

entretenimento, (2) a continuação da natureza dos temas das aulas da docente da turma (gastronomia do Porto e festas), imediatamente anteriores a esta unidade letiva, e (3) a oferta de uma oportunidade de treino para uma das atividades da avaliação oral individual do final do curso, cujo tema era “Tens de conhecer” (um monumento / um lugar / uma paisagem / um prato / um aspeto cultural, etc. da cidade ou do país de origem do aluno, para recomendar a um amigo português).

O ponto de partida para a execução da tarefa como um todo foi a distribuição prévia a esta unidade letiva de um roteiro²⁵, para leitura em casa, contendo instruções sobre o passo a passo a ser seguido para a realização da atividade. Com o roteiro, que apresentava instruções para a fase a ser realizada individualmente, em casa, bem como para a fase em grupo, na sala de aula, pretendeu-se que os alunos identificassem o objetivo da tarefa, através da leitura atenta das instruções e da perceção de que essa tarefa precisava de ser realizada em etapas planeadas, para se chegar a um resultado maior. Havia também a expectativa de que a fase em grupo pudesse ser um estímulo para a colaboração entre pares. Em casa, o trabalho individual consistiu no visionamento do vídeo, na identificação dos pontos turísticos exibidos ou, pelo menos, da maioria deles, e na escolha de, no mínimo, três desses pontos turísticos. Os alunos foram aconselhados a que pedissem ajuda a familiares, amigos ou colegas nativos, caso tivessem dificuldades na identificação das imagens. A fase seguinte envolveu o visionamento do vídeo em conjunto na sala de aula, a discussão em grupo para a escolha final de, no mínimo, 5 (cinco) atrações turísticas e 3 (três) aspetos positivos da cidade do Porto e a elaboração/redação de um breve texto que servisse de referência para uma apresentação oral à frente da sala, em simultâneo com a exibição do vídeo. Como material de apoio, distribuiu-se juntamente com as instruções uma lista com vocabulário (dividido em três classes: substantivos, adjetivos e verbos) e estruturas frásicas úteis ao encadeamento do texto como um todo (frases como “Há muitos eventos e festas na cidade, como...” e “A vida noturna aqui no Porto tem muitas opções, como...”) ou à função do texto (frases de apelo, como “Venham visitar-nos!” e “Não se esqueça de visitar...”). A oferta do material de apoio justificou-se pela necessidade de se evitar que os alunos se sentissem incapazes de realizar a tarefa, impedidos pela escassez vocabular.

Com a atividade acima descrita, procurou-se contemplar diversas competências (leitura, escrita, compreensão e expressão/produção oral) e, como parte do trabalho associado ao uso de EA, mobilizar diversas dessas estratégias, tais como: observar, refletir, selecionar,

²⁵ Cf. Apêndice C (instruções e material de apoio).

sintetizar, prestar atenção às instruções, interagir e colaborar com os pares, organizar e dividir o trabalho em grupo, controlar a ansiedade, entre outras. Sob a perspectiva da atividade interacional, interessava a criação de um cenário no qual os alunos tivessem de mobilizar estratégias para comunicar as suas escolhas e negociar com os colegas para que chegassem a um produto do grupo.

A superar os planos iniciais, a atividade (a narrativa para o vídeo sobre turismo no Porto) foi depois escolhida como sendo a atividade da turma a ser apresentada na festa de encerramento do curso e contou com a participação voluntária de três alunas.

2.3.4.2 Unidade Letiva 2

Nesta unidade letiva, realizou-se uma atividade de interação oral em pares, e a situação proposta foi o convite social através de uma conversa telefónica informal. O tema, associado ao que havia sido estudado na unidade letiva anterior, era uma viagem turística no Porto ou nos seus arredores. A partir de uma ficha de trabalho distribuída na aula anterior como trabalho para casa a ser apresentado na presente unidade letiva, os alunos leram as falas de apenas um dos interlocutores de um diálogo entre dois amigos, e a tarefa para casa consistiu na inferência da fala faltante. O interlocutor cuja fala consta da ficha pergunta ao amigo sobre locais turísticos a conhecer nos arredores do Porto e pede emprestado um acessório de viagem.

Na sala de aula, os alunos trabalharam em duplas para completar o diálogo e debater as suas inferências. Em seguida, cada dupla leu a sua versão. Após as correções e esclarecimentos, foi distribuído o diálogo completo (criado pela professora estagiária) e os alunos puderam comparar a sua versão com a versão completa. Muitas das soluções/variações encontradas pelos alunos foram plenamente satisfatórias.

Ainda em duplas, elaboraram o seu próprio diálogo, tendo como exemplo o diálogo da atividade anterior. Como material de apoio, foi distribuída uma ficha contendo vocabulário relacionado a acessórios de viagem. No final, houve dramatização à frente da sala de aula.

Fórmulas usadas em conversas telefónicas informais em Portugal, como “Tou”, usada ao se atender ao telefone, bem como expressões coloquiais, tais como “se calhar”, “como é que vai isso?”, “pá”, etc. foram integradas às falas dos interlocutores do diálogo proposto, a fim de resgatar, comentar e esclarecer um repertório de amplo uso no dia a dia entre nativos e com o qual, certamente, os alunos já se vinham deparando. Os alunos foram aconselhados a tentar incorporar essas expressões nos seus diálogos.

2.3.4.3 Unidade Letiva 3

Nesta unidade letiva, as situações interacionais propostas foram o pedido de informação sobre direções, especificamente como se chegar a uma estação de comboios, e a posterior solicitação de um serviço na estação, nomeadamente a compra de bilhete na bilheteira.

Como ponto de partida, foi distribuída uma ficha de trabalho contendo, como modelo, dois breves diálogos envolvendo as situações interativas em pauta. A ficha também continha material de apoio, com expressões típicas usadas para dar/receber informações sobre direções, tais como “virar à direita/esquerda”, “seguir em frente”, “atravessar na passadeira”, etc., e vocabulário útil em situações de compra de bilhete de comboio, como “bilhete de ida e volta”, “primeira/segunda classe”, “linha”, “plataforma”, etc.

Após a realização da leitura silenciosa dos diálogos, seguida de esclarecimentos de dúvidas de vocabulário, voluntários realizaram uma leitura em voz alta, para efeito de aperfeiçoamento da pronúncia, prosódia e entoação. A essa leitura, seguiu-se uma atividade de interação oral em pares/trios para a criação de dois breves diálogos, baseados nos modelos oferecidos. Os alunos foram orientados quanto ao registo adequado às situações envolvidas (registo formal). Como material suplementar para a criação e *performance* dos seus diálogos, mapas autênticos da cidade do Porto, bem como horários de comboios partindo dessa cidade foram disponibilizados aos alunos. A atividade encerrou-se com a dramatização dos diálogos à frente da sala de aula.

2.4 Síntese do capítulo

No Capítulo 2, foram brevemente descritas as atividades de expressão/produção oral desenvolvidas nas regências. A seguir as diretrizes do QECR (Conselho da Europa, 2001) quanto à abordagem comunicativa, procurou-se ainda oferecer aos alunos uma aprendizagem significativa e integrada ao seu quotidiano. As atividades orais propostas envolveram o acesso a um repertório relacionado com situações comunicativas de utilidade prática no dia a dia, o que também vinha ao encontro das expectativas de grande parte dos alunos, cuja motivação para a aprendizagem da língua era a comunicação diária com falantes nativos do seu entorno.

CAPÍTULO 3 – RELAÇÃO ENTRE O USO DE EA E O DESEMPENHO NA AVALIAÇÃO ORAL

3.1 Introdução

Segundo apresentado na Introdução deste relatório, a análise da relação entre o uso de EA e o desempenho oral junto a três turmas do nível A1.2 do CAPE/FLUP dar-se-ia na forma de três objetivos: (i) verificação da existência de correlação positiva entre o uso de EA e o desempenho oral, (ii) identificação do perfil de uso de EA por parte dos alunos com melhor desempenho oral e (iii) identificação das EA/EC usadas pelos FNN numa atividade de IOI com FN do PEC, ocorrida no âmbito da intervenção levada a cabo junto a uma das turmas. O Capítulo 3 procura responder a duas indagações formuladas a partir dos objetivos (i) e (ii). Essas indagações e seus desdobramentos são apresentados a seguir.

3.2 Perguntas e hipóteses

Com base na literatura e nas aulas observadas e regidas ao longo do meu estágio pedagógico, foram formuladas as seguintes perguntas e hipóteses de partida:

Pergunta 1: Há correlação positiva entre o uso de EA e o desempenho oral?

H_1 : Há correlação positiva entre as médias gerais de frequência de uso de EA obtidas no instrumento e as médias obtidas na avaliação oral.

H_2 : Há correlação positiva entre médias parciais de frequência de uso de EA obtidas no instrumento e as médias obtidas na avaliação oral.

H_3 : Há correlação positiva significativa entre a pontuação nos itens do instrumento (EA) e as médias obtidas na avaliação oral.

Pergunta 2: Qual o perfil de uso de EA dos alunos com o melhor desempenho oral?

H_1 : Os alunos com o melhor desempenho oral apresentam médias de frequência de uso de EA (gerais e parciais) superiores às médias dos demais investigados, de acordo com o instrumento.

H_2 : Os alunos com o melhor desempenho oral apresentam médias de frequência de uso de EA (gerais e parciais) superiores às médias do grupo com o pior desempenho oral, de acordo com o instrumento.

H_3 : Os alunos com o melhor desempenho oral apresentam um número mais elevado de itens com médias altas no instrumento, face aos outros investigados.

H_4 : Os alunos com o melhor desempenho oral apresentam médias altas e superiores aos demais concentradas nos itens das Partes C (EA de compensação²⁶) e F (EA sociais) do instrumento.

3.3 Variáveis

A descrição da população e a análise inferencial apresentadas neste capítulo consideraram as seguintes variáveis:

Qualitativas nominais	Qualitativas ordinais	Quantitativas contínuas	Quantitativas discretas
Nacionalidade	Escalão etário	Média geral obtida no instrumento	Pontuação dos itens do instrumento
Sexo	Habilitações literárias	Média parcial obtida no instrumento	
Língua materna		Média nos itens do instrumento	
		Média obtida na avaliação oral	

Quadro 3.1
Variáveis qualitativas e quantitativas consideradas

As variáveis qualitativas apresentadas no Quadro 3.1 servem para a descrição da população (item 3.4.1). As variáveis quantitativas constituem o foco da análise proposta neste capítulo. As médias obtidas no instrumento, a depender da análise pretendida, podem corresponder às médias gerais, parciais ou, ainda, às médias dos itens e, por essa razão, foram discriminadas no Quadro 3.1. A variável “média obtida na avaliação oral” corresponde à média simples entre as duas componentes da avaliação oral oficial do CAPE/FLUP nas três turmas investigadas, componentes a serem descritas mais adiante. Por fim, a variável “pontuação dos itens do instrumento” corresponde à soma alcançada em cada um dos 50 itens do questionário.

²⁶ Lembre-se aqui de que o *SILL* (Oxford, 1990), instrumento utilizado neste relatório para medir a frequência de uso de EA, apresenta uma secção contendo estratégias de compensação, entendidas por muitos como sendo, na verdade, estratégias de comunicação, como já se discutiu no Capítulo 1. Numa abordagem mais recente, Oxford (2011) inclui as estratégias de compensação/comunicação na chamada dimensão sociocultural-interativa (*sociocultural-interactive*) e o que aproximaria, tomada essa dimensão, as Partes C (Compensação) e F (Social) do *SILL*.

3.4 Método

Para a coleta de dados sobre o uso de EA, recorreu-se à metodologia por inquérito (Sousa, 2009), na forma de um questionário. Tendo-se em vista fatores como a escassez de tempo para a criação de uma ferramenta de avaliação fiável, os dados sobre o desempenho oral correspondem aos resultados oficiais na avaliação oral do CAPE/FLUP das turmas investigadas. Os dados utilizados para descrever a população foram coletados a partir de questionário aplicado pela docente responsável pelas turmas no início das aulas.

Detalhes sobre (1) os participantes, (2) o instrumento utilizado para a coleta de dados sobre o uso de EA, (3) o procedimento para a aplicação do instrumento, (4) avaliação oral e critério de classificação usado neste relatório e (5) a operacionalização das variáveis são apresentados a seguir.

3.4.1 Participantes

A análise levou em consideração todos os casos válidos²⁷, não havendo a formação de uma amostra. Considerando-se o reduzido número de investigados e o desejo do maior alcance possível da análise, dentro de uma dada situação com sujeitos de perfis heterogêneos, a formação de uma amostra poderia empobrecer essa análise.

Isso posto, a composição numérica da população ($N = 30$), discriminadas as turmas, é:

Nível	Turma	Semestre	N.º de sujeitos
A1.2	4	1.º / 2014-2015	12
A1.2	4	2.º / 2014-2015	11
A1.2	3	2.º / 2014-2015	07

Tabela 3.1
Número de sujeitos investigados por turma

Nos itens a seguir, descreve-se a população, considerando-se as variáveis (1) nacionalidade, (2) sexo, (3) LM, (4) escalão etário e (5) habilitações literárias. A ferramenta gráfica utilizada foi o Excel 2016.

²⁷ O questionário foi aplicado a 34 indivíduos, mas quatro tiveram de ser excluídos da análise dos dados, em virtude da não realização, parcial ou total, da avaliação oral.

3.4.1.1 Nacionalidade

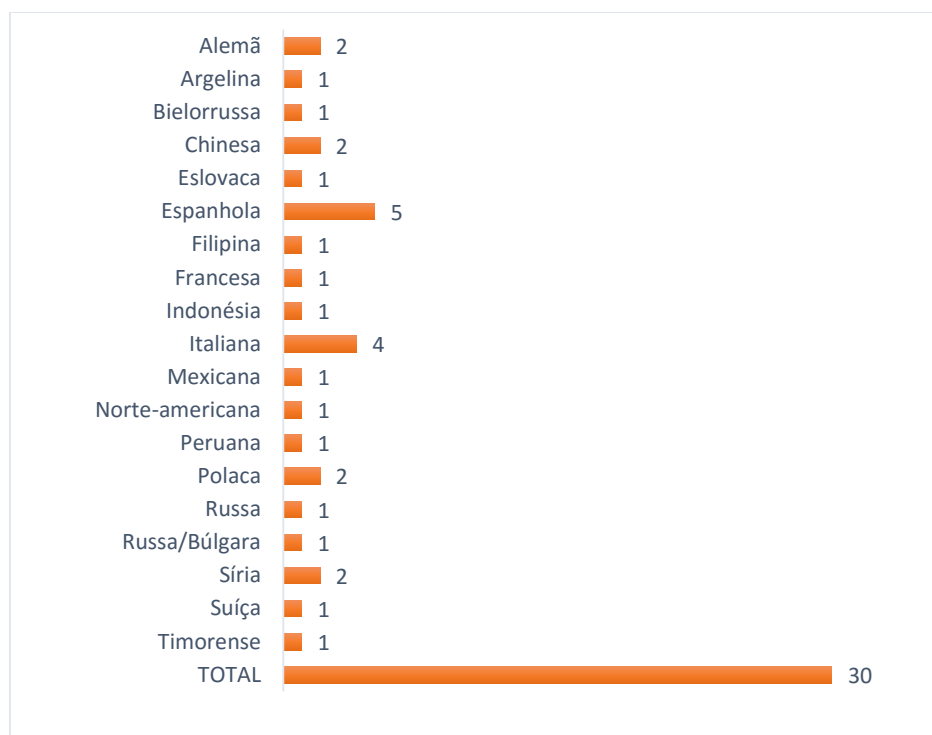


Figura 3.1

Número de sujeitos de acordo com a nacionalidade

Como pode ser observado, a população é heterogênea quanto à variável nacionalidade, visto que há 19 nacionalidades num total de 30 sujeitos. Há um maior número de espanhóis ($n = 5$) e de italianos ($n = 4$). Na sequência, vêm as nacionalidades alemã ($n = 2$), chinesa ($n = 2$), polaca ($n = 2$) e síria ($n = 2$). Quanto às 13 nacionalidades restantes (argelina, bielorrussa, eslovaca, filipina, francesa, indonésia, mexicana, norte-americana, peruana, russa, russa/búlgara, suíça e timorense), cada uma tem um representante ($n = 1$).

3.4.1.2 Sexo

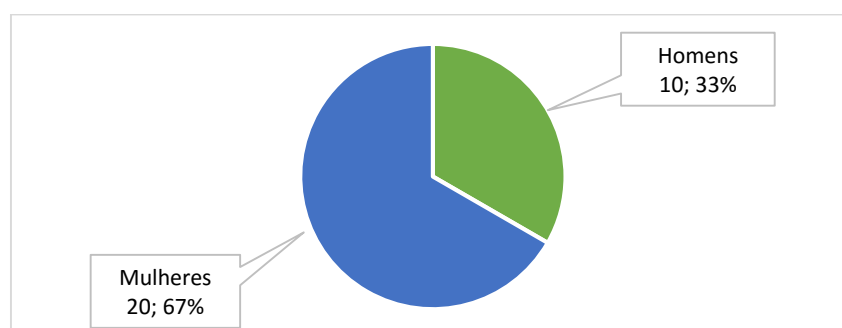


Figura 3.2

Número e percentual de sujeitos de acordo com o sexo

Quanto ao sexo, observa-se prevalência de sujeitos do sexo feminino ($n = 20$, 67%).

3.4.1.3 Língua materna

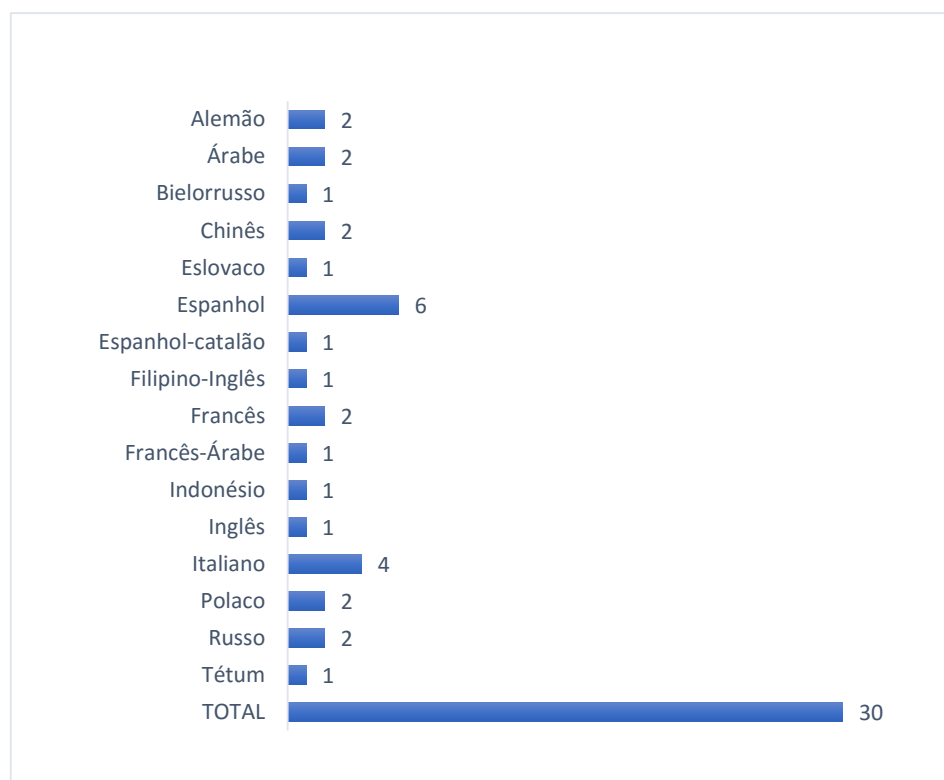


Figura 3.3
Número de falantes das LM presentes na população

Os FN de Espanhol são os de maior número entre os investigados ($n = 6$), seguidos pelos FN de Italiano ($n = 4$), correspondendo ambos os grupos a 33% do total. Na sequência, surgem os FN de Alemão ($n = 2$), Árabe ($n = 2$), Chinês ($n = 2$), Francês ($n = 2$), Polaco ($n = 2$) e Russo ($n = 2$). Outras LM declaradas são o Bielorrusso ($n = 1$), Eslovaco ($n = 1$), Indonésio ($n = 1$), Inglês ($n = 1$) e Tétum ($n = 1$). Note-se a presença de sujeitos com duas LM declaradas e que, para simplificação do cálculo e visualização gráfica, foram isolados. É o caso do FN de Catalão-Espanhol ($n = 1$, espanhol nascido em Barcelona), de Filipino-Inglês ($n = 1$) e de Francês-Árabe ($n = 1$, argelina), que não deixam de fazer parte de grupos de FN de línguas já mencionadas, como o Espanhol, o Inglês e o Francês ou o Árabe.

3.4.1.4 Escalão etário

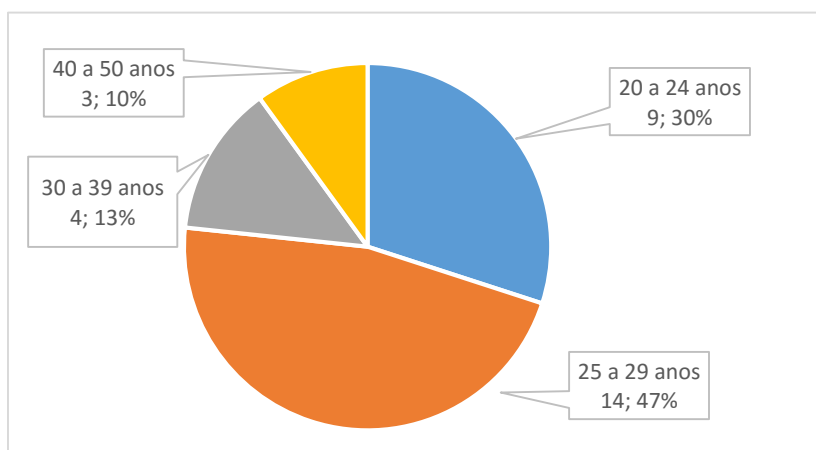


Figura 3.4
Número e percentual de sujeitos de acordo com o escalão etário

A média etária da população é 27,9 anos e, ainda que se trate de público considerado adulto (acima de 16 anos), há grande variação das idades, sendo a menor 20 anos ($n = 5$) e a maior 47 anos ($n = 1$). O escalão etário com maior concentração de sujeitos é aquele dos 25 aos 29 anos ($n = 14$), correspondendo a quase metade dos investigados (47%). Na sequência, em termos de número de sujeitos, vem o escalão dos 20 aos 24 anos ($n = 9$), perfazendo 30% do total. Portanto, a maioria dos investigados (77%) têm idades entre os 20 anos e os 29 anos ($n = 21$). Os sujeitos com idades entre os 30 e os 39 anos vêm em terceiro lugar ($n = 4$) e, por fim, aqueles entre os 40 e os 50 anos ($n = 3$).

3.4.1.5 Habilitações literárias

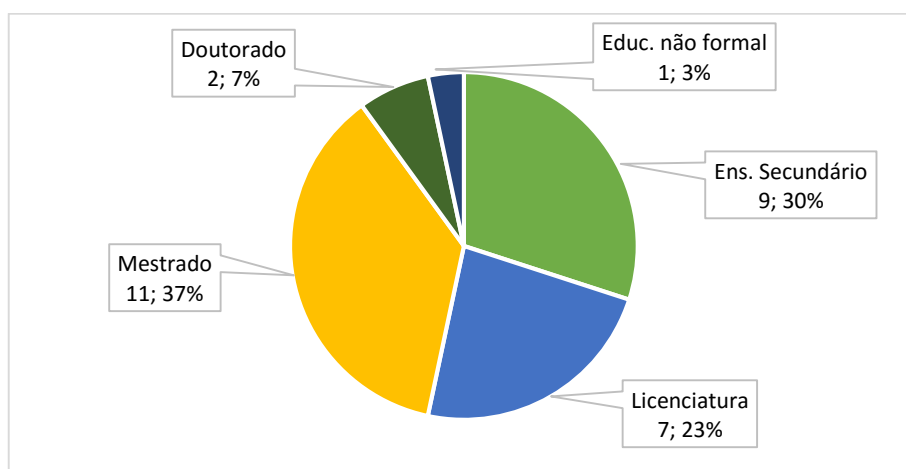


Figura 3.5
Número e percentual de sujeitos de acordo com as habilitações literárias

Segundo os dados declarados, observa-se uma maior presença de sujeitos com Mestrado ($n = 11$; 37%) seguidos pelos indivíduos com Ensino Secundário ($n = 9$; 30%). Os indivíduos licenciados vêm em seguida ($n = 7$; 23%) e, por último, aqueles com Doutorado ($n = 2$; 7%). Um sujeito não declarou educação escolar formal ($n = 1$; 3%).

3.4.2 Instrumento

O instrumento escolhido para a coleta de dados sobre a frequência de uso de EA foi o *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (Oxford, 1990, versão 7.0), questionário com 50 itens, a ser respondido segundo uma escala de Likert de 1 a 5. A versão original foi traduzida para o Português Europeu²⁸ e ligeiramente adaptada²⁹, passando a se chamar, em versão bilingue, Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Línguas (IEAL) / *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*³⁰. Optou-se por uma versão bilingue Português/Inglês em virtude da baixa proficiência dos alunos do nível A1.2 em língua portuguesa, por um lado, e, por outro, pelo facto de 93% dos alunos declararem ter conhecimentos da língua inglesa, conforme consta de questionário aplicado no início do curso pela docente responsável pelas turmas. De entre os 34 inquiridos, apenas dois não incluíram a língua inglesa entre as LE que conheciam. Porém, em se tratando de FN de Espanhol, ambos confirmaram compreender a versão portuguesa das instruções e dos itens do instrumento, aquando da sua aplicação. A opção pelo uso do Português Europeu (PEC) justifica-se pelo facto de a investigação ser realizada em contexto de aprendizagem da variante europeia da língua. Como exemplo de um item do questionário pode ser citado: “Procuro ativamente oportunidades para falar com falantes nativos de Português / *I actively seek out opportunities to talk with native speakers of Portuguese*”. A resposta a ser assinalada (entre 1 e 5) indica a frequência de uso do item, como, por exemplo, 1 = “Nunca ou quase nunca verdadeira / *Never or almost never true of me*” ou 5 = “Sempre ou quase sempre verdadeira / *Always or almost always true of me*”. Como a aplicação do IEAL/SILL ocorreu

²⁸ Na altura em que realizei a investigação, desconhecia a existência de versões do *SILL* em português europeu validadas e que estivessem ao meu alcance. Tinha conhecimento apenas de uma tradução para o Português do Brasil (Paiva, 1998).

²⁹ A utilização, tradução e adaptação do *SILL* foram autorizadas pela autora, Rebecca Oxford, via correspondência pessoal (cf. Anexo I).

³⁰ A versão bilingue do instrumento pode ser conferida no Apêndice D. Essa versão foi avalizada por tradutora profissional (cf. Anexo II).

em dois semestres diferentes, foi calculado um alfa de Cronbach de .92 no 1.º semestre ($n = 12$) e um de .89 ($n = 34$) no 2.º semestre³¹.

Como pré-teste, a versão bilingue foi aplicada a dois estudantes de PLE em níveis iniciais. Um indivíduo estava a cursar as aulas do nível A1.1 no CAPE/FLUP e é falante de Armênio e Russo como LM e de Inglês e Francês como LE. O segundo indivíduo estava a cursar o nível A1.2 na Alemanha, é FN de Alemão como língua materna e de Inglês como LE. Com o pré-teste, foi possível estimar o tempo médio necessário para o preenchimento do questionário (25-30 minutos, tempo que se confirmou aquando da sua aplicação) e, principalmente, testar/ajustar a sua inteligibilidade para alunos de níveis iniciais de aprendizagem de Português, mas conhecedores da língua inglesa. Em ambos os casos, os inquiridos declararam não encontrar dificuldades para a compreensão do questionário em geral, sendo que o indivíduo a frequentar o nível A1.1 fixou-se sobretudo na língua inglesa, segundo declarou, e o indivíduo a frequentar o nível A1.2 relatou ter recorrido à língua inglesa, somente quando não era capaz de compreender a língua portuguesa.

3.4.3 Procedimento para a aplicação do instrumento

O instrumento foi aplicado nas salas e horários de aula³², com a presença da investigadora (professora estagiária em duas das três turmas) e da docente responsável. Os inquiridos foram informados da finalidade do questionário, do seu carácter não avaliativo no curso e da garantia da preservação do anonimato, quando os dados e resultados fossem tornados públicos. Todos também foram informados da possibilidade de esclarecimento de dúvidas durante o preenchimento do questionário (de modo reservado para não atrapalhar os demais) e do tempo médio necessário (30 minutos), tempo que se confirmou nas três turmas investigadas. No caso específico de alunos ausentes nas duas turmas de estágio (Turma 4 do 1.º semestre de 2014-2015 e Turma 4 do 2.º semestre do mesmo ano) no dia da aplicação do IEAL/*SILL*, foram agendados encontros com a investigadora, nas dependências da FLUP, para que pudessem responder ao questionário, garantindo-se 100% de participação dessas duas turmas³³. No caso da Turma 3 do 2.º semestre, porém, dada a maior dificuldade de conciliação de horários com os alunos, o questionário foi aplicado numa única data, contando com a participação dos presentes na sala de aula na ocasião.

³¹ O alfa de Cronbach do *SILL* é de .89-.90 quando administrado em Inglês para falantes não nativos dessa língua (Oxford, 2011, p. 161).

³² Os horários das aulas eram: Turma 4 do 1.º semestre: das 17h30 às 19h30; Turma 4 do 2.º semestre: das 19h30 às 21h30 e Turma 3 do 2.º semestre: das 10h30 às 12h30.

³³ Considerados os alunos a efetivamente frequentar o curso.

A cada uma das turmas foi atribuída uma identificação por meio de uma letra, sendo A para a Turma 4 do 1.º semestre, B para a Turma 4 do 2.º semestre e C para o Turma 3, também do 2.º semestre. Cada sujeito recebeu uma identificação formada pela letra (A, B ou C) da turma a que pertencia, seguida de um número, como mostra o Quadro 3.2:

Turma	Grupo	Sujeitos
4 (1.º semestre de 2014-2015)	A	A1, A2... ($n = 12$)
4 (2.º semestre de 2014-2015)	B	B1, B2... ($n = 11$)
3 (2.º semestre de 2014-2015)	C	C1, C2... ($n = 7$)

Quadro 3.2
Codificação das turmas e dos sujeitos investigados

3.4.4 Avaliação oral e critério de classificação usado neste relatório

As médias do desempenho oral consideradas na presente investigação correspondem às médias finais da avaliação oral do curso, nas três turmas investigadas, todas sob a responsabilidade da mesma docente, portanto sob os mesmos critérios avaliativos. As duas componentes dessa avaliação foram:

- 1) uma dramatização semi-improvisada em dupla (formada voluntariamente no momento da avaliação), com base nos temas de situações interativas trabalhadas durante o curso, como a ida às compras, a um café, a uma estação dos correios e a compra de um serviço, o pedido de informações na rua sobre direções, etc.;
- 2) uma apresentação individual, preparada com antecedência, sobre um tema específico a partir de um tema geral proposto pela docente responsável pela turma.

Além do cumprimento de aspetos formais (no caso específico da componente 2), como, entre outros, a justificação da eleição do tema, a organização do material apresentado e o gerenciamento do tempo da apresentação, os alunos foram avaliados (nas componentes 1 e 2) levando-se em consideração critérios específicos relacionados à produção/expressão oral, como: pronúncia, estruturas frásicas, fluência no discurso e qualidade da interação com os colegas (e também com as professoras, no caso da componente 2).

Quanto aos valores, a dramatização pode variar entre 0 e 3 valores e a apresentação, entre 0 e 4. Portanto, a média da avaliação oral pode variar entre 0 e 7 valores. Essa média, ao

lado de outras componentes, integra a média final do curso, que pode chegar ao valor máximo de 20. Como a média final do curso é a única que conta com uma escala qualitativa (excelente, muito bom, bom, suficiente e insuficiente) com base numa escala intervalar, para a identificação dos alunos com o melhor desempenho oral foi necessária a introdução de uma escala intervalar correspondente e adequada à escala de 0 a 7 valores, o que foi realizado através da adaptação dos intervalos existentes na escala de 0 a 20 valores, como mostra a Tabela 3.2. Observe-se que, para as médias na avaliação oral, são consideradas duas casas decimais.

Escala de 0 a 20 valores (intervalo de 1 valor)	Escala de 0 a 7 valores (intervalo de 0,35 valor)	Escala Qualitativa
18,0 a 20,0	6,30 a 7,00	Excelente
16,0 e 17,0	5,60 a 6,29	Muito Bom
14,0 e 15,0	4,90 a 5,59	Bom
10,0 a 13,0	3,50 a 4,89	Suficiente
≤ 9,99	≤ 3,49	Insuficiente

Tabela 3.2

Escala de classificação quantitativa-qualitativa dos resultados da avaliação oral

3.4.5 Operacionalização das variáveis quantitativas

Como parte da dinâmica de aplicação do *SILL*, os inquiridos somam a própria pontuação e calculam as suas médias. Esses resultados, posteriormente conferidos pela investigadora, correspondem aos dados que compõem as variáveis quantitativas sobre a frequência de uso de EA utilizadas nos cálculos correlacionais e nas comparações das médias entre os diferentes grupos. Para responder à pergunta 1 (Há correlação positiva entre as médias de frequência de uso de EA e as médias obtidas na avaliação oral?) e explorar as três hipóteses formuladas (cf. 3.2), procedeu-se ao cálculo de correlação entre as variáveis “médias (gerais e parciais) obtidas no instrumento” e “média obtida na avaliação oral”. Procedeu-se ainda à verificação da existência de correlação significativa entre as variáveis “pontuação dos itens do instrumento” e “média obtida na avaliação oral”. Para responder à pergunta 2 (Qual o perfil de uso de EA dos alunos com o melhor desempenho oral?) e explorar as quatro hipóteses formuladas (cf. 3.2), procedeu-se à análise das variáveis correspondentes às médias obtidas no instrumento (gerais, parciais e nos itens), comparando-se esse grupo aos demais. A ferramenta estatística utilizada foi o SPSS, versão 22.

3.5 Dados

3.5.1 Médias (gerais e parciais) individuais obtidas no IEAL/*SILL*³⁴

A Tabela 3.3 traz as médias individuais obtidas no IEAL/*SILL* e a Tabela 3.4 apresenta a escala classificatória do instrumento:

Sujeito ³⁵	Média Geral	Média Parte A Memória	Média Parte B Cognitiva	Média Parte C Compensação	Média Parte D Metacognitiva	Média Parte E Afetiva	Média Parte F Social
A1	3,28	1,89	3,43	3,83	3,00	3,50	4,67
A2	3,92	3,56	3,93	3,83	4,44	3,50	4,17
A3	3,72	2,67	3,79	4,33	3,89	3,33	4,67
A4	3,60	3,56	3,71	3,50	3,89	2,17	4,50
A5	3,74	3,11	3,93	3,00	4,56	3,00	4,50
A6	3,02	2,89	2,71	3,67	3,22	2,17	3,83
A7	2,84	2,22	2,57	3,33	3,44	2,17	3,67
A8	2,72	2,56	2,50	3,67	2,44	3,00	2,67
A9	2,54	2,33	2,21	3,50	2,22	3,00	2,67
A10	3,92	3,56	4,07	3,50	5,00	2,33	4,50
A11	3,08	3,89	2,64	3,17	3,44	2,33	3,00
A12	3,96	3,67	4,14	3,33	4,78	3,50	3,83
B1	3,32	3,00	3,64	3,33	3,22	2,67	3,83
B2	3,88	2,89	4,14	4,50	4,11	3,00	4,67
B3	3,38	2,56	3,79	3,67	3,56	2,67	3,83
B4	3,36	2,78	3,50	3,83	3,22	2,50	4,50
B5	3,58	3,33	3,50	3,67	3,89	3,00	4,17
B6	3,20	2,89	3,21	3,33	3,44	2,67	3,67
B7	2,80	2,56	2,64	4,17	3,00	2,50	2,17
B8	3,66	2,67	3,71	4,67	3,56	3,33	4,50
B10	3,08	2,67	2,93	2,50	4,22	2,83	3,17
B11	3,12	3,11	3,00	3,00	3,78	2,33	3,33
B12	2,92	2,44	3,00	3,33	3,22	2,33	3,17
C1	4,44	3,67	4,86	4,83	4,89	3,17	4,83
C2	3,78	3,00	3,57	3,67	4,44	4,00	4,33
C4	2,88	2,78	2,71	3,33	2,89	3,00	2,83
C6	3,34	4,11	3,00	3,17	3,33	3,00	3,50
C7	3,80	3,78	3,71	4,00	4,33	2,67	4,17
C8	3,08	2,89	3,07	3,50	3,33	2,33	3,33
C10	3,90	4,11	3,50	3,67	4,67	3,00	4,50

Tabela 3.3
Médias gerais e parciais obtidas no IEAL/*SILL*

³⁴ A pontuação individual dada a cada item do instrumento, base para o cálculo de médias e correlações apresentadas neste capítulo, pode ser conferida no Apêndice F.

³⁵ Como antecipado na nota 28, quatro inquiridos, que chegaram a ser codificados e considerados no cálculo do alfa de Cronbach, tiveram de ser excluídos da análise por não terem realizado a avaliação oral. Esse facto explica a sua ausência na Tabela 3.3 (B9, C3, C5 e C9).

Média³⁶	Classificação³⁷
4,5 – 5,0	Alta
3,5 – 4,4	Alta
2,5 – 3,4	Média
1,5 – 2,4	Baixa
1,0 – 1,4	Baixa

Tabela 3.4
Escala classificatória do *SILL* (Oxford, 1990)

3.5.2 Pontuação total e média geral alcançadas pelos itens do IEAL/*SILL*

Item	Pontuação	Média	Item	Pontuação	Média
1	122	4,07	26	96	3,20
2	99	3,30	27	104	3,47
3	85	2,83	28	99	3,30
4	102	3,40	29	116	3,87
5	59	1,97	30	109	3,63
6	71	2,37	31	123	4,10
7	75	2,50	32	128	4,27
8	98	3,27	33	110	3,67
9	109	3,63	34	93	3,10
10	111	3,70	35	111	3,70
11	115	3,83	36	100	3,33
12	116	3,87	37	111	3,70
13	105	3,50	38	118	3,93
14	109	3,63	39	111	3,70
15	85	2,83	40	119	3,97
16	96	3,20	41	69	2,30
17	91	3,03	42	89	2,97
18	104	3,47	43	37	1,23
19	111	3,70	44	85	2,83
20	106	3,53	45	121	4,03
21	92	3,07	46	117	3,90
22	98	3,27	47	101	3,37
23	78	2,60	48	117	3,90
24	117	3,90	49	112	3,73
25	121	4,03	50	123	4,10

Tabela 3.5
Pontuação e médias alcançadas pelos itens do IEAL/*SILL*

³⁶ Na escala original do instrumento, considera-se uma casa decimal. Neste relatório, optou-se pela manutenção de duas casas decimais, para efeito de padronização com o critério adotado na apresentação das médias na avaliação oral.

³⁷ Note-se que, às classificações “alta” e “baixa”, correspondem, em cada uma, duas subescalas quantitativas, facto que pode nos levar a considerar que talvez haja frequências de uso “alta” e “[muito] alta”, além de “baixa” e “[muito] baixa”.

3.5.3 Médias finais e classificações obtidas na avaliação oral

Sujeito	Média na avaliação oral	Classificação qualitativa
A1	5,99	Muito Bom
A2	5,10	Bom
A3	4,70	Suficiente
A4	5,75	Muito Bom
A5	6,13	Muito Bom
A6	2,44	Insuficiente
A7	4,95	Bom
A8	5,50	Bom
A9	5,02	Bom
A10	5,52	Bom
A11	5,74	Muito Bom
A12	4,38	Suficiente
B1	4,52	Suficiente
B2	5,62	Muito Bom
B3	6,12	Muito Bom
B4	6,14	Muito Bom
B5	6,04	Muito Bom
B6	4,06	Suficiente
B7	5,56	Bom
B8	5,50	Bom
B10	3,30	Insuficiente
B11	5,98	Muito Bom
B12	3,82	Suficiente
C1	6,20	Muito Bom
C2	6,16	Muito Bom
C4	6,12	Muito Bom
C6	5,28	Bom
C7	4,97	Bom
C8	4,26	Suficiente
C10	3,62	Suficiente

Tabela 3.6

Médias finais e classificações qualitativas na avaliação oral

Os dados originais quanto às médias obtidas na avaliação oral constam dos arquivos oficiais do CAPE/FLUP, ano letivo 2014-2015, nível A1.2, Turma 4 (1.º semestre) e Turmas 3 e 4 (2.º semestre).

3.5.4 Classificação quantitativa-qualitativa na avaliação oral: grupos de desempenho

A classificação qualitativa na avaliação oral e o número de indivíduos em cada grupo são apresentados na Tabela 3.7:

Escala intervalar de notas na avaliação oral (0 a 7,00)	Grupos segundo a classificação qualitativa	Número de sujeitos
6,30 a 7,00	Excelente	-
5,60 a 6,29	Muito Bom	12
4,90 a 5,59	Bom	09
3,50 a 4,89	Suficiente	07
≤ 3,49	Insuficiente	02

Tabela 3.7

Classificação quantitativa-qualitativa na avaliação oral e número de sujeitos em cada grupo

Pelo que se observa nas Tabelas 3.6 e 3.7, não há alunos com classificação “Excelente” na avaliação oral. Portanto, o grupo com o melhor desempenho oral, perfil a ser analisado, é o grupo com a classificação “Muito Bom”, e o grupo com o desempenho mais baixo é o grupo com a classificação “Insuficiente”.

Embora não se tenha pretendido estabelecer relações entre, de um lado, os resultados obtidos no instrumento ou na avaliação oral e, de outro, as variáveis qualitativas consideradas na descrição da população, o Apêndice E apresenta a composição dos quatro grupos discriminados na Tabela 3.7, considerando-se as variáveis: nacionalidade, LM e sexo.

3.6 Resultados e discussão

3.6.1 Informações gerais

Conforme apresentado na Tabela 3.3, os investigados apresentam médias gerais de frequência de uso de EA médias e altas, de acordo com a escala do instrumento, não havendo, portanto, médias gerais baixas.

Ainda quanto às médias gerais, verifica-se que a média no limiar superior é 4,44 (classificação alta) e a média no limiar inferior é 2,54 (classificação média). Calculada a média geral dos investigados ($N = 30$), tem-se a média 3,40, o que indica frequência média de uso de EA na população. Essas informações são resumidas nas Tabelas 3.8 e 3.9:

Média geral alta ($\geq 3,50$)	Média geral média ($\geq 2,50$ e $\leq 3,49$)	Média geral baixa ($\leq 2,49$)
13	17	-

Tabela 3.8

Número de sujeitos com média geral alta, média geral média e média geral baixa no instrumento

Média geral mais alta	Média geral mais baixa	Média geral da população
4,44 (alta)	2,54 (média)	3,40 (média)

Tabela 3.9

Maior e menor médias gerais obtidas no instrumento e média geral da população

3.6.2 Correlação entre as médias obtidas no IEAL/*SILL* e as médias na avaliação oral

3.6.2.1 Médias gerais e parciais no IEAL/*SILL* e as médias na avaliação oral

Os resultados apresentados na Tabela 3.10 respondem à pergunta 1, sobre a existência de correlação positiva entre as médias (gerais, hipótese 1, e parciais, hipótese 2) obtidas no instrumento e o desempenho oral:

	Coeficientes de correlação						
	Média Geral	Média Parte A Memória	Média Parte B Cognitiva	Média Parte C Compensação	Média Parte D Metacognitiva	Média Parte E Afetiva	Média Parte F Social
Média na avaliação oral	.21	.06	.25	.22	.08	.23	.30

Tabela 3.10

Coeficientes de correlação ($p < .05$, Spearman, bicaudal) entre as médias de frequência de uso de EA e as médias na avaliação oral

Verificou-se correlação positiva ($r = .21$, $p < .05$, Spearman) entre as médias gerais no IEAL/*SILL* e as médias na avaliação oral. A correlação positiva indica que as médias variam na mesma direção. No entanto, segundo Sousa (2009), “mesmo quando a análise diz existir correlação, nem sempre ela é significativa” (p. 305) e, mesmo sendo significativa, diga-se mais, convém avaliar a sua intensidade. No caso da correlação encontrada entre as médias gerais no instrumento e as médias na avaliação oral, trata-se de uma correlação não significativa para a população ($N = 30$), e a intensidade é considerada baixa ($r \geq .11$ e $\leq .29$, Sousa, 2009).

Quanto às médias obtidas em cada uma das seis partes do instrumento e as médias na avaliação oral, também se verificou correlação positiva, porém não significativa em nenhum caso. Os coeficientes mais baixos (próximos de 0) são $r = .06$ na Parte A (Memória) e $r = .08$ na Parte D (Metacognitiva), considerados de intensidade muito baixa ($r \leq .10$, Sousa, 2009). Num patamar um pouco mais elevado, a Parte C (Compensação) apresenta coeficiente $r = .22$, a Parte E (Afetiva) apresenta $r = .23$ e a Parte B (Cognitiva) apresenta $r = .25$, todos de intensidade considerada baixa ($r \geq .11$ e $\leq .29$, Sousa, 2009). Quanto à Parte F (Social), o coeficiente de correlação com as médias na avaliação oral é $r = .30$, de intensidade no limiar entre baixa e moderada ($r \geq .30$ e $\leq .69$, Sousa, 2009) e o mais alto de todos.

Segundo sugere Rummel (1976), uma forma de interpretar os coeficientes de correlação é transformá-los em percentuais, para que se conheça a proporção de variância em comum entre as variáveis em análise. Logo, a proporção de variância em comum entre as médias gerais de frequência de uso de EA e as médias na avaliação oral é de 4%. Com relação às médias da Parte A (Memória), a variância em comum com as médias na avaliação oral é de 0% e, com relação às médias da Parte D (Metacognitiva), 1%. Considerados os coeficientes das Partes C (Compensação), E (Afetiva) e B (Cognitiva), os percentuais são, 5%, 5% e 6%, respectivamente. O maior percentual de proporção de variação em comum entre as médias obtidas no instrumento e as médias na avaliação oral verifica-se na Parte F (Social): 9%.

3.6.2.2 Pontuação dos itens do instrumento e as médias na avaliação oral

Os resultados aqui apresentados correspondem à hipótese 3 e última da pergunta 1 e procuram responder sobre a existência de correlação positiva significativa entre itens do instrumento e as médias na avaliação oral. Para dar mais visibilidade a esses resultados, constam da Tabela 3.11 apenas a numeração dos itens (1-50), sem a explicitação da EA a que se refere cada item, e os coeficientes de correlação. Nos casos em que se verifica correlação significativa, as EA são explicitadas na discussão. Mais adiante, na Tabela 3.14, da qual constam as médias obtidas por diferentes grupos em todos os itens do instrumento, estes são apresentados explicitando-se as EA correspondentes.

Coeficientes de correlação			
Item	Média oral	Item	Média oral
1	.23	26	-.14
2	.01	27	-.05
3	-.31	28	.13
4	-.08	29	.18
5	-.07	30	.01
6	.10	31	.19
7	-.28	32	.20
8	.12	33	-.05
9	.31	34	.11
10	.12	35	.13
11	.23	36	.07
12	.06	37	-.09
13	.20	38	.11
14	.21	39	.05
15	.03	40	.27
16	-.04	41	-.06
17	.44*	42	.20
18	.18	43	.17
19	.06	44	-.10
20	.29	45	.07
21	-.12	46	.18
22	.27	47	.16
23	.00	48	.09
24	.36*	49	.42*
25	.18	50	.07

Tabela 3.11

Coeficientes de correlação ($p < .05$, Spearman, bicaudal) entre a pontuação atribuída aos itens do IEAL/*SILL* e as médias na avaliação oral. * Correlações significativas

Constatou-se que 37 itens apresentam coeficientes indicativos de correlação positiva com as médias obtidas na avaliação oral. Porém, analisada a força ou intensidade da correlação, observa-se intensidade considerada muito baixa em 11 itens e baixa em 22 itens, segundo a escala de Sousa (2009). Quatro itens (9, 17, 24 e 49) apresentam correlação positiva de intensidade moderada ($r \geq .30$ e $\leq .69$, Sousa, 2009) e, de entre esses, os itens 17 ($r = .44$), 24 ($r = .36$) e 49 ($r = .42$) apresentam correlação significativa ($p < .05$, Spearman, $N = 30$).

Calculados os percentuais de proporção de variância em comum entre as duas variáveis e considerados tão somente os itens com correlação significativa, tem-se:

Item	Estratégia IEAL/ <i>SILL</i>	Coefficiente de correlação	Percentual de covariância
17 (Cognitiva)	Escrevo notas, mensagens, cartas ou relatórios em Português.	.44	19%
24 (Compensação)	Para entender palavras desconhecidas em Português, tento adivinhar o seu significado.	.36	13%
49 (Social)	Faço perguntas em Português.	.42	18%

Tabela 3.12

Correlações positivas significativas ($p < .05$, Spearman, bicaudal, $N = 30$) e percentuais de covariância entre itens do IEAL/*SILL* e as médias na avaliação oral

Portanto, na população investigada, as pontuações obtidas nesses três itens ou estratégias — de três diferentes tipos: cognitiva (item 17), compensação (item 24) e social (item 49) (Oxford, 1990) — e as médias obtidas na avaliação oral covariam positivamente, ou seja: quando uma sobe, a outra sobe; quando uma desce, a outra desce. Note-se que esses itens podem ser associados a algumas das estratégias basilares do “*good learner*” de Rubin (1975), entre outros autores, tais como “adivinhar/inferir” (por exemplo, a partir de pistas, item 24), o que implica tanto o desejo de tentar adivinhar, como saber lidar com a ambiguidade/incerteza (Rubin, 1975, p. 45); “prestar atenção ao significado” (por exemplo, prestando atenção ao contexto, item 24); “praticar” (como escrever ou falar na L2, itens 17 e 49); ou, ainda, “gerir as inibições” (por exemplo, ao se encorajar para fazer uma pergunta usando a L2, item 49; arriscar um palpite, item 24).

Quanto a esse tipo de achado, Oxford (2011) adverte que cálculos de correlação não demonstram relação de causa e efeito entre as variáveis e, de facto, não é uma relação de causalidade o que aqui se defende. No entanto, considerando-se os percentuais de proporção de covariância e, como afirma Griffiths (2013), entre todos os fatores que podem interagir para o sucesso na aprendizagem de uma L2 (como a motivação, idade, nacionalidade, entre muitos outros), identificar um fator que responda por um percentual de covariância, como, no presente caso, de 19% (item 17), 13% (item 24) ou 18% (item 49) pode ser algo digno de interesse (2013, p. 54).

3.6.3 Perfil de uso de EA por parte dos alunos com o melhor desempenho oral

Os resultados apresentados a seguir procuram responder à pergunta 2, sobre o perfil de uso de EA por parte dos alunos com o melhor desempenho oral na população investigada. Segundo as hipóteses formuladas, esses alunos destacar-se-iam pelo uso mais frequente de EA, o que se refletiria nas médias (gerais e parciais) no instrumento superiores aos demais, e por apresentarem médias altas ($\geq 3,50$, Oxford, 1990) e superiores aos demais concentradas nos itens das Partes C e F. As médias gerais e parciais dos grupos comparados são as seguintes:

IEAL/SILL	Grupo com classificação “Muito Bom” na avaliação oral (n = 12)	Demais¹ (n = 18)	Grupo com classificação “Insuficiente” na avaliação oral (n = 2)
Geral	3,51	3,32	3,05
Parte A (Memória)	3,05	3,03	2,78
Parte B (Cognitiva)	3,57	3,24	2,82
Parte C (Compensação)	3,67	3,60	3,09
Parte D (Metacognitiva)	3,81	3,65	3,72
Parte E (Afetiva)	2,89	2,80	2,50
Parte F (Social)	4,10	3,67	3,50

Tabela 3.13

Médias de frequência de uso de EA obtidas no IEAL/SILL pelos grupos de desempenho oral “Muito Bom”, “Demais” e “Insuficiente”. As médias altas ($\geq 3,50$, Oxford, 1990) estão destacadas a negrito.

Nota 1: O grupo “Demais” exclui apenas os sujeitos com classificação “Muito Bom”

Verificou-se que os alunos com a classificação “Muito Bom” apresentam médias (gerais e parciais) superiores aos demais investigados (hipótese 1) e superiores ao grupo com classificação “Insuficiente” (hipótese 2).

O grupo com o melhor desempenho oral, único com média geral alta no instrumento ($\geq 3,50$, Oxford, 1990), apresenta médias altas também nas Partes B (Cognitiva), C (Compensação), D (Metacognitiva) e F (Social). O grupo “Demais” apresenta médias altas nas Partes C, D e F e o grupo com classificação “Insuficiente”, apresenta médias altas nas Partes D e F, sendo que, na Parte F, se comparado com os outros dois agrupamentos, o grupo “Insuficiente” apresenta média alta, porém no limiar inferior, segundo o instrumento (3,50).

A Tabela 3.14 apresenta as médias obtidas nos itens do IEAL/SILL pelos mesmos agrupamentos da Tabela 3.13 e fornece os dados para as hipóteses 3 e 4, sobre a quantidade de itens com médias altas entre os sujeitos com o melhor desempenho oral e sobre o patamar das médias obtidas por eles nas diversas partes do instrumento:

PARTE IEAL/ SILL	ESTRATÉGIA DO IEAL/SILL	MUITO BOM	DEMAIS	INSUFI- CIENTE
Memória	1. Penso nas relações entre o que já sei e as coisas novas que aprendo em Português.	4,33	3,89	3,50
Memória	2. Quando aprendo palavras novas em Português, uso-as numa frase, para me poder lembrar delas.	3,25	3,33	3,00
Memória	3. Relaciono o som de uma palavra nova em Português com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.	2,42	3,11	2,50
Memória	4. Lembro-me de uma palavra nova em Português fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.	3,42	3,39	3,50
Memória	5. Uso rimas para me lembrar das palavras novas em Português.	2,00	1,94	1,50
Memória	6. Uso cartões de memória para me lembrar das palavras novas em Português.	2,75	2,11	2,50
Memória	7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em Português.	2,00	2,83	2,00
Memória	8. Faço uma revisão das aulas frequentemente.	3,33	3,22	2,50
Memória	9. Recordo as palavras ou frases novas em Português, lembrando-me da sua localização na página, no quadro ou num cartaz na rua.	3,92	3,44	4,00
Cognitiva	10. Digo ou escrevo as palavras novas em Português várias vezes.	4,00	3,50	4,50
Cognitiva	11. Tento falar como falantes nativos de Português.	4,25	3,56	3,00
Cognitiva	12. Pratico os sons do Português.	4,00	3,78	3,50
Cognitiva	13. Uso as palavras que conheço em Português de modos diferentes.	3,75	3,33	3,00
Cognitiva	14. Inicio conversas em Português.	3,92	3,44	3,00
Cognitiva	15. Vejo programas em Português na TV ou vou ao cinema para ver filmes falados em Português.	2,83	2,83	2,00
Cognitiva	16. Leio em Português por prazer.	3,08	3,28	3,50
Cognitiva	17. Escrevo notas, mensagens, cartas ou relatórios em Português.	3,50	2,72	2,00
Cognitiva	18. Num texto em Português, primeiro leio-o rapidamente, depois leio-o outra vez cuidadosamente.	3,50	3,39	1,50
Cognitiva	19. Procuo palavras na minha língua que sejam semelhantes às palavras novas em Português.	3,92	3,56	3,00
Cognitiva	20. Tento encontrar padrões em Português.	3,67	3,44	2,50
Cognitiva	21. Descubro o significado de uma palavra em Português decompondo-a em partes que eu entendo.	3,00	3,11	3,50
Cognitiva	22. Tento não fazer tradução literal.	3,67	3,00	2,00
Cognitiva	23. Faço resumos das informações que ouço ou leio em Português.	2,83	2,44	2,50
Compens.	24. Para entender palavras desconhecidas em Português, tento adivinhar o seu significado.	4,42	3,56	3,50
Compens.	25. Quando não consigo lembrar-me de uma palavra durante uma conversa em Português, faço gestos.	4,17	3,94	4,00
Compens.	26. Invento novas palavras, se não sei as palavras corretas em Português.	2,67	3,56	2,00

Tabela 3.14

Médias obtidas nos itens do IEAL/SILL:
 grupos de desempenho oral “Muito Bom”, “Demais” e “Insuficiente”.
 As médias altas ($\geq 3,50$, Oxford, 1990) estão destacadas a negrito

PARTE IEAL/ SILL	ESTRATÉGIA DO IEAL/SILL	MUITO BOM	DEMAIS	INSUFI- CIENTE
Compens.	27. Leio em Português sem procurar cada palavra nova no dicionário.	3,33	3,56	4,50
Compens.	28. Tento adivinhar o que a outra pessoa vai dizer em seguida em Português.	3,42	3,22	2,50
Compens.	29. Se não me lembro de uma palavra em Português, uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.	4,00	3,78	2,00
Metacog.	30. Tento criar o máximo de oportunidades possível para usar o meu Português.	3,75	3,56	4,00
Metacog.	31. Observo os meus erros em Português e uso isso para me ajudar a melhorar.	4,33	3,94	4,50
Metacog.	32. Presto atenção quando alguém está a falar em Português.	4,33	4,22	3,50
Metacog.	33. Tento descobrir formas para ser um melhor aluno de Português.	3,58	3,72	4,00
Metacog.	34. Planeio/Organizo a minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar Português.	3,17	3,06	2,50
Metacog.	35. Procuo pessoas com quem possa falar em Português.	3,83	3,61	3,00
Metacog.	36. Procuo oportunidades para ler o máximo possível em Português.	3,50	3,22	3,50
Metacog.	37. Tenho objetivos claros para melhorar as minhas competências em Português.	3,50	3,83	4,00
Metacog.	38. Penso sobre o meu progresso na aprendizagem do Português.	4,25	3,72	4,50
Afetiva	39. Tento relaxar sempre que tenho medo de usar o Português.	3,67	3,72	4,50
Afetiva	40. Encorajo-me a falar Português, mesmo quando tenho medo de cometer erros.	4,25	3,78	3,50
Afetiva	41. Dou-me uma recompensa quando tenho bom desempenho em Português.	2,08	2,44	2,00
Afetiva	42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou a estudar ou a usar Português.	3,08	2,89	1,50
Afetiva	43. Anoto os meus sentimentos num diário sobre a aprendizagem do Português.	1,42	1,11	1,00
Afetiva	44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou a aprender Português.	2,83	2,83	2,50
Social	45. Se não entendo algo em Português, peço à outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.	4,42	3,78	3,50
Social	46. Peço a falantes nativos de Português para me corrigirem quando falo.	4,25	3,67	3,50
Social	47. Pratico Português com outros estudantes estrangeiros.	3,67	3,17	1,50
Social	48. Peço ajuda a falantes nativos.	4,00	3,83	4,50
Social	49. Faço perguntas em Português.	4,08	3,50	3,50
Social	50. Tento aprender sobre a(s) cultura(s) dos falantes de Português.	4,17	4,06	4,50

Tabela 3.14 (continuação)

Médias obtidas nos itens do IEAL/SILL:
 grupos de desempenho oral “Muito Bom”, “Demais” e “Insuficiente”.
 As médias altas ($\geq 3,50$, Oxford, 1990) estão destacadas a negrito

Na Tabela 3.14, verifica-se que os alunos com classificação “Muito Bom” apresentam um número mais elevado de itens com médias consideradas altas, face aos demais investigados (hipótese 3). Enquanto os melhores alunos apresentam 31 itens com médias altas, o grupo “Demais” apresenta 24 e o mesmo número é constatado no grupo com classificação “Insuficiente”. Verificou-se ainda, como desdobramento da hipótese 3, que o grupo com melhor desempenho oral foi o único a obter médias altas em sete itens. São eles:

Cognitiva	13. Uso as palavras que conheço em Português de modos diferentes.	3,75
Cognitiva	14. Inicio conversas em Português.	3,92
Cognitiva	17. Escrevo notas, mensagens, cartas ou relatórios em Português.	3,50
Cognitiva	18. Num texto em Português, primeiro leio-o rapidamente, depois[, (...)] ³⁸ cuidadosamente.	3,50
Cognitiva	20. Tento encontrar padrões em Português.	3,67
Cognitiva	22. Tento não fazer tradução literal.	3,67
Social	47. Pratico Português com outros estudantes estrangeiros.	3,67

Tabela 3.15

Os sete itens (EA) com médias altas ($\geq 3,50$, Oxford, 1990)
obtidas somente pelo grupo com classificação “Muito Bom” na avaliação oral

Por outro lado, de volta à Tabela 3.14 e abrindo-se um parêntese, chama a atenção o facto de que somente o grupo com classificação “Insuficiente” apresenta médias que podem ser interpretadas como [muito] altas ($\geq 4,50$, Oxford, 1990), o que ocorre em sete itens. Talvez seja digno de nota que, de entre esses sete itens, três (43%) correspondem a estratégias metacognitivas. Esse dado pode sugerir que, a despeito do engajamento desses alunos no processo de aprendizagem (como o automonitoramento e a autorreflexão evidenciados nos itens 31 e 38, com médias 4,50), talvez seja necessário o fomento do uso de outros tipos de EA capazes de os auxiliar no desenvolvimento da competência oral, em particular, e na aprendizagem da língua, em geral. Note-se ainda que esse grupo apresenta média de frequência de uso [muito] alta (4,50) também no item 39 (“Tento relaxar sempre que tenho medo de usar o Português”), o que pode ser um indicativo de grande carga de *stress* na aprendizagem da língua.

A seguir, na Tabela 3.16, são apresentados os itens do instrumento nos quais os alunos com o melhor desempenho oral têm médias altas ($\geq 3,50$, Oxford, 1990) e superiores aos demais investigados. Segundo a hipótese 4, essa concentração ocorreria nos itens das Partes C (estratégias de compensação) e F (estratégias sociais):

³⁸ Aqui e em outras passagens abaixo, algumas estratégias foram abreviadas.

Memória	1. Penso nas relações entre o que já sei e as coisas novas que aprendo em Português.	4,33
Cognitiva	11. Tento falar como falantes nativos de Português.	4,25
Cognitiva	12. Pratico os sons do Português.	4,00
Cognitiva	13. Uso as palavras que conheço em Português de modos diferentes.	3,75
Cognitiva	14. Inicio conversas em Português.	3,92
Cognitiva	17. Escrevo notas, mensagens, cartas ou relatórios em Português.	3,50
Cognitiva	18. Num texto [...], primeiro leio-o rapidamente, depois leio-o outra vez cuidadosamente.	3,50
Cognitiva	19. Procuo palavras na minha língua que sejam semelhantes às palavras novas [...].	3,92
Cognitiva	20. Tento encontrar padrões em Português.	3,67
Cognitiva	22. Tento não fazer tradução literal.	3,67
Compens.	24. Para entender palavras desconhecidas em Português, tento adivinhar o seu significado.	4,42
Compens.	25. Quando não consigo lembrar-me de uma palavra [...], faço gestos.	4,17
Compens.	29. Se não me lembro de uma palavra [...], uso uma palavra [...] que signifique a mesma coisa.	4,00
Metacog.	32. Presto atenção quando alguém está a falar em Português.	4,33
Metacog.	35. Procuo pessoas com quem possa falar em Português.	3,83
Afetiva	40. Encorajo-me a falar Português, mesmo quando tenho medo de cometer erros.	4,25
Social	45. Se não entendo algo [...], peço à outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.	4,42
Social	46. Peço a falantes nativos de Português para me corrigirem quando falo.	4,25
Social	47. Pratico Português com outros estudantes estrangeiros.	3,67
Social	49. Faço perguntas em Português.	4,08

Tabela 3.16

Os 20 itens (EA) de destaque do grupo com classificação “Muito Bom” na avaliação oral

Das 50 estratégias constantes do IEAL/SILL, os alunos com o melhor desempenho oral mostraram usar 20 delas (40%) num patamar de frequência alta ($\geq 3,50$, Oxford, 1990) e acima, simultaneamente, das médias dos outros dois agrupamentos. A Figura 3.6 destaca a distribuição quantitativa dessas 20 estratégias nas seis partes do instrumento:

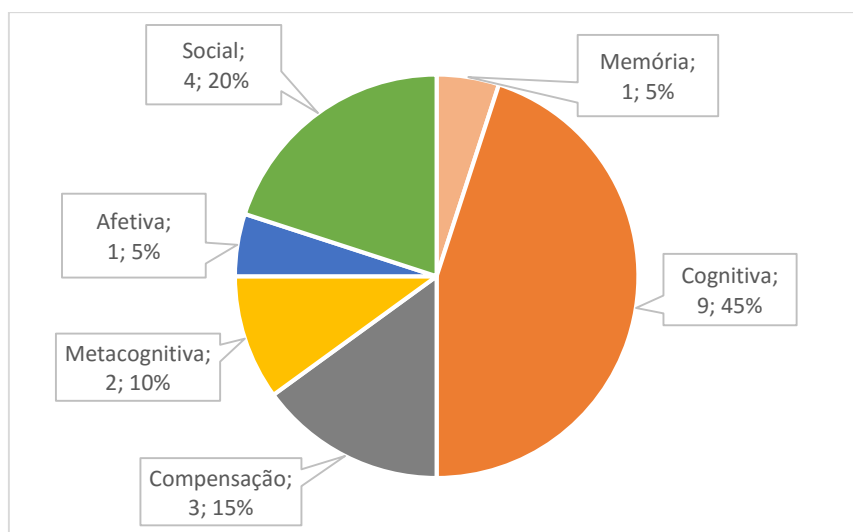


Figura 3.6

Distribuição nas seis partes do IEAL/SILL dos 20 itens (EA) de destaque do grupo com a classificação “Muito Bom” na avaliação oral

Verificou-se, portanto, parcialmente a hipótese de partida, visto que a maior concentração de itens está na Parte B (Cognição), seguida pela Parte F (Social). A Parte C (Compensação) é a terceira maior concentração. Na sequência, tem-se: a Parte D (Metacognitiva) e, ambas com a mesma proporção, as Partes A (Memória) e E (Afetiva).

Num estudo realizado por Griffiths (citado em Griffiths, 2013), valendo-se do mesmo instrumento utilizado no presente relatório, a autora procurou evidenciar a diferença de perfil entre alunos de nível avançado e alunos de nível iniciante, também por meio da comparação das médias de frequência de uso de EA. Nesse estudo, investigou-se um grupo de 348 estudantes internacionais de uma escola particular de Inglês em Auckland, Nova Zelândia. Observadas as diferenças, visto que Griffiths comparou sujeitos de níveis de proficiência diferentes e, neste relatório, a população investigada tem formalmente o mesmo nível de proficiência³⁹, no estudo da autora acima citado as estratégias cognitivas também ocupam lugar de destaque entre os alunos de nível avançado: 47% de um total de 15 estratégias com médias altas e superiores aos demais⁴⁰. Há também uma sobreposição de nove estratégias entre as 15 identificadas pela autora e as 20 aqui identificadas. São elas:

Memória	1. Penso nas relações entre o que já sei e as coisas novas que aprendo [...].
Cognitiva	14. Início conversas [na L2 que estou a aprender].
Cognitiva	18. Num texto [...], primeiro leio-o rapidamente, depois leio-o outra vez cuidadosamente.
Cognitiva	19. Procuo palavras na minha língua que sejam semelhantes às palavras novas [...]
Cognitiva	20. Tento encontrar padrões [...].
Cognitiva	22. Tento não fazer tradução literal.
Compens.	24. Para entender palavras desconhecidas [...], tento adivinhar o seu significado.
Afetiva	40. Encorajo-me a falar [...], mesmo quando tenho medo de cometer erros.
Social	46. Peço a falantes nativos [...] para me corrigirem quando falo.

Como comentado no Capítulo 1, aquando da apresentação da taxonomia de Oxford (1990), alguns estudiosos, entre eles Dörnyei (2005), questionam a separação proposta pela autora entre as estratégias de memória (Parte A do *SILL*) e as cognitivas (Parte B), uma vez que ambas envolvem processo cognitivo. Oxford (citada em Dörnyei, 2005) justifica essa divisão com o argumento de que as estratégias de memória (em particular os processos mnemónicos) estariam associadas a processamentos rasos (“shallow processing”), ao passo

³⁹ Observam Grenfell & Macaro (2007) que, em muitos dos estudos iniciais (mas não só, poderia ser acrescentado), “the good language learner” era sempre tomado como sinónimo do “advanced language learner” (p. 15). Porém, prosseguem os autores, “it is theoretically possible to be a ‘good’ beginner language learner and a ‘poor’ advanced learner” (p. 15).

⁴⁰ Nesse caso em particular, Griffiths destacou os itens com médias altas e superiores à média geral dos investigados.

que a maioria das estratégias cognitivas estaria associada a processamentos profundos (“deep processing”). Porém, o item 1 do instrumento (“Penso nas relações entre o que já sei e as coisas novas que aprendo em Português”), o único remanescente da Parte A (Memória), parece envolver processamento cognitivo profundo e, se essa percepção estiver correta, poderia integrar a Parte B (Cognitiva) e elevar o número de estratégias desse tipo entre os alunos com o melhor desempenho oral.

Oxford (2011) observa que, “[a]cross many studies, the SILL’s cognitive strategies were usually significantly related to proficiency, unlike the memory-related strategies” (p. 159). Alunos com mais proficiência — num sentido lato do termo, e não como sinónimo de nível formal mais avançado — estariam cognitivamente mais ativos. Como afirma Oxford (2011), “[a]s construction workers, cognitive strategies aid the learner in putting together, consolidating, elaborating, and transforming knowledge of the language and culture” (p. 46).

Comente-se que, como visto acima, além da forte concentração em itens correspondentes a estratégias cognitivas (itens 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20 e 22), destacam-se entre os alunos com o melhor desempenho oral estratégias sociais (itens 45, 46, 47 e 49) e estratégias de compensação (itens 24, 25 e 29). Quando calculados os coeficientes de correlação entre as variáveis “pontuação dos itens do instrumento” e “média na avaliação oral”, constatou-se que os três itens com correlação significativa pertencem exatamente a esses três grupos: os itens 17 (cognitiva), 24 (compensação) e 49 (social).

Quanto às estratégias metacognitivas, com menos destaque nos resultados do que as cognitivas, Griffiths (2013) faz uma observação interessante, ao afirmar que é inegável que a habilidade para gerenciar, controlar e regular a própria aprendizagem (o que é próprio da metacognição) é fundamental para que o indivíduo seja bem-sucedido nesse processo, porém não é suficiente, por exemplo, “to take books out of the self-study room but never read them” [...] It really isn’t until [the] learners engage cognitively by reading the books [...] that learning actually takes place” (p. 44). Com isso, pretende a autora ponderar o papel das estratégias metacognitivas ao lado das cognitivas.

Parece ainda haver espaço de discussão quanto às estratégias afetivas, Parte E do instrumento. Exceto pelos itens 39 e 40, no geral as estratégias afetivas não apresentaram médias expressivas e alguns dos seus itens apresentaram as médias mais baixas em todos os agrupamentos comparados (cf. Tabela 3.14). Constata-se média baixa (ou [muito] baixa) em

alguns casos, como nos itens 41 (“Dou-me uma recompensa quando tenho bom desempenho em Português”) e 43 (“Anoto os meus sentimentos num diário sobre a aprendizagem do Português”). Em ambos os casos, pelo que se observou no momento da aplicação do instrumento, esses itens são aparentemente menosprezados pelos inquiridos, por talvez soarem tolos ou, no caso específico do item 41, por parecer se tratar de um esquema behaviorista skinneriano⁴¹. Oxford (1994) afirma que “[t]he powerful social and affective strategies are found less often in L2 research [...] perhaps [...] because [...] learners are not familiar with paying attention to their own feelings and social relationships as part of the L2 learning process”. Ainda assim, apesar desse aparente prejuízo das estratégias afetivas, o grupo com classificação “Muito Bom” no desempenho oral foi o que apresentou a média mais alta nessa parte (2,89, considerada “média”, de acordo com a escala do instrumento) e, entre os 20 itens nos quais esses alunos se sobressaem, consta o item 40 (“Encorajo-me a falar Português, mesmo quando tenho medo de cometer erros”), com uma média de 4,25, bastante expressiva face aos demais (o grupo com classificação “Insuficiente”, por exemplo, apresenta média 3,50).

Uma última reflexão sobre o conjunto das 20 EA de destaque no perfil dos alunos com melhor desempenho oral diz respeito ao facto de que, embora pertencentes a diferentes partes do IEAL/*SILL* (e da taxonomia subjacente), algumas dessas 20 estratégias podem ser aproximadas entre si de acordo com uma organização diferente daquela estabelecida no instrumento, como facilmente se percebe pela proximidade entre, por exemplo, as estratégias “Tento não fazer tradução literal” (item 22, cognitiva) e “Para entender palavras desconhecidas em Português, tento adivinhar o seu significado” (item 24, compensação), que se relacionam com a tolerância à ambiguidade (Rubin, 1975; Oxford, 1994; Griffiths, 2013). Do mesmo modo, nota-se a proximidade entre as estratégias “Início conversas em Português” (item 14, cognitiva), “Procuo pessoas com quem possa falar em Português” (item 35, metacognitiva), “Encorajo-me a falar Português, mesmo quando tenho medo de cometer erros” (item 40, Afetiva), “Se não entendo algo [...], peço à outra pessoa para falar mais devagar ou repetir” (item 45, Social), “Peço a falantes nativos de Português para me corrigirem quando falo” (item 46, Social), estando todas associadas à prática realística da L2 e à interação, podendo configurar um grupo de EA sociointerativas.

⁴¹ O comentário de um dos sujeitos inquiridos a respeito do item 41 foi que parecia se tratar de uma recompensa que se dá a um cão em treinamento.

3.7 Síntese do capítulo

No Capítulo 3 foram apresentados os dados e resultados de uma investigação conduzida junto a 30 alunos do nível A1.2 do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo de 2014-2015, para analisar: (i) a correlação entre a frequência de uso de EA medida no IEAL/*SILL* e as médias obtidas na avaliação oral e (ii) o perfil de uso de EA por parte dos alunos com o melhor desempenho na avaliação oral, em comparação com os demais investigados. A população analisada é heterogénea quanto às variáveis: nacionalidade, LM, sexo, idade e habilitações literárias. O Quadro 3.3 apresenta os resultados encontrados:

Pergunta 1. Há correlação positiva entre o uso de EA e o desempenho oral?	
Hipóteses de partida	Conclusões sobre a população investigada
H_1 : Há correlação positiva entre as médias gerais de frequência de uso de EA obtidas no instrumento e as médias obtidas na avaliação oral.	Verificou-se correlação positiva entre as médias gerais de frequência de uso de EA e as médias obtidas na avaliação oral, porém com coeficientes não significativos e força de correlação baixa (cf. Tabela 3.10).
H_2 : Há correlação positiva entre as médias parciais de frequência de uso de EA obtidas no instrumento e as médias obtidas na avaliação oral.	Verificou-se correlação positiva entre as médias parciais de frequência de uso de EA e as médias obtidas na avaliação oral, porém com coeficientes não significativos e força de correlação muito baixa nas Partes A (Memória) e D (Metacognitiva), baixa nas Partes B (Cognitiva), C (Compensação) e E (Afetiva) e no limiar entre baixa e moderada na Parte F (Social) (cf. Tabela 3.10).
H_3 : Há correlação positiva significativa entre a pontuação de itens do instrumento e as médias obtidas na avaliação oral.	Verificou-se correlação positiva significativa entre a pontuação dos itens 17, 24 e 49 e as médias obtidas na avaliação oral (cf. Tabelas 3.11 e 3.12).

Quadro 3.3

Perguntas iniciais, hipóteses de partida e conclusões sobre a população investigada

2. Qual o perfil de uso de EA dos alunos com o melhor desempenho oral?	
Hipóteses de partida	Conclusões sobre a população investigada
<i>H</i> ₁ : Os alunos com o melhor desempenho oral apresentam médias de frequência de uso de EA (gerais e parciais) superiores às médias dos demais investigados, de acordo com o instrumento.	Verificou-se que os alunos com o melhor desempenho oral (classificação “Muito Bom”) apresentam médias (gerais e parciais) no instrumento superiores aos demais investigados (cf. Tabela 3.13).
<i>H</i> ₂ : Os alunos com o melhor desempenho oral apresentam médias de frequência de uso de EA (gerais e parciais) superiores às médias do grupo com o pior desempenho oral, de acordo com o instrumento.	Verificou-se que os alunos com o melhor desempenho oral (classificação “Muito Bom”) apresentam médias (gerais e parciais) de frequência de uso de EA superiores ao grupo com o pior desempenho (classificação “Insuficiente”) (cf. Tabela 3.13).
<i>H</i> ₃ : Os alunos com o melhor desempenho oral apresentam um número mais elevado de itens com médias altas no instrumento, face aos outros investigados.	Verificou-se que os alunos com o melhor desempenho oral apresentam 31 itens com médias altas, ao passo que o agrupamento “Demais” (todos os outros) emprega 24, mesma quantidade do grupo “Insuficiente” (cf. Tabela 3.14).
<i>H</i> ₄ : Os alunos com o melhor desempenho oral apresentam médias altas e superiores aos demais concentradas nos itens das Partes C (Compensação) e F (Social) do instrumento.	Verificou-se que os alunos com o melhor desempenho oral apresentam médias altas e superiores aos demais concentradas nos itens da Parte B (Cognição), seguida pela Parte F (Social). A Parte C (Compensação) é a terceira maior concentração de itens (cf. Tabela 3.16 e Figura 3.6).

Quadro 3.3 (continuação)
Perguntas iniciais, hipóteses de partida e conclusões sobre a população investigada

CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO

4.1 Introdução

Na Introdução deste relatório, falou-se do desejo de se oferecer oportunidades de prática oral para o público-alvo das minhas regências (alunos do nível A1.2), para, entre outras razões lá apontadas, procurar atender a expectativas e motivações da maioria desses alunos na sua iniciativa para estudar o idioma, a saber: a comunicação no dia a dia com falantes nativos do seu ambiente escolar, profissional, familiar, etc. Esse desejo foi perseguido através de ampla oferta de atividades de prática oral ao longo das regências, aliada ao fomento do recurso a EA, tema de fundo sobre o qual a presente investigação procurar refletir. Como tema específico do relatório de estágio pedagógico e matéria para essa reflexão, foi proposta uma análise da relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e o desempenho oral. No Capítulo 3, tal reflexão envolveu uma análise quantitativa da relação entre o uso de EA (IEAL/*SILL*) e as médias na avaliação oral do curso, na população investigada. Baseada num autorrelato, nesse tipo de análise não há espaço para a observação dos sujeitos *em ação*, a fazer uso efetivo de EA, numa dada situação.

No Capítulo 4, prossegue-se com a reflexão sobre a relação entre o uso de estratégias e o desempenho oral, assumindo-se, porém, uma perspectiva não quantitativa e não avaliativa, visto que não se pretende medir a frequência de uso que se faz desses recursos, tampouco identificar o melhor ou pior desempenho. O objetivo central agora é identificar estratégias usadas por falantes não nativos (FNN), em estágio inicial de aprendizagem de PLE, para compensar limitações linguísticas em interações orais informais (IOI) com falantes nativos (FN). Procurar-se-á responder a duas perguntas: (1) quais as principais estratégias utilizadas pelos alunos observados? e (2) de que modo esse repertório pode ser potencializado e ampliado para o aperfeiçoamento da expressão oral? Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio de interações realizadas durante uma intervenção levada a cabo junto a uma das turmas de estágio.

Das modalidades de prática oral disponíveis, a interação oral foi escolhida porque, como afirma Shumin (2010), “much of our daily communication remains interactional” e também porque a prática interacional habilita os estudantes “to create discourse that conveys their intentions in real-life communication” (p. 208). Quanto à escolha de interações com FN, pensou-se em potencializar as vantagens de um ambiente imersivo de aprendizagem, visto que, de acordo com Rubin (1975), “is generally agreed that the best language learning occurs in the country/region where the language is spoken” (p. 43). Segundo a autora, há ainda os

que vão além, ao afirmarem que a sala de aula não é o melhor lugar para aprender uma língua. Esse é o caso de Macnamara (citado em Rubin, 1975), para quem “the essential difference between a classroom and the street as a place to learn a language is motivation” (p. 43). Para Duarte:

A forma mais proveitosa de ensinar uma língua estrangeira é pelo contacto permanente do aluno com discursos variados realmente produzidos nessa língua. Quando pretendemos melhorar a competência de compreensão e de interação oral dos aprendentes, temos de os colocar perante conversas espontâneas reais [...]. (Duarte, 2015, p. 68)

Levando-se em conta essas reflexões, mas também se considerando que a “rua”, no sentido lato que lhe dá Macnamara, pode ser intimidadora para alunos de níveis iniciais, optou-se pela criação de oportunidades de prática realística da língua em ambiente controlado (na sala de aula e dependências da FLUP). No caso da intervenção proposta, os alunos não apenas estiveram em contacto com conversas espontâneas, como tomaram parte delas, ainda que muitas dessas conversas se caracterizem pelo didatismo dos FN, dada a sua condição de futuros professores de PLE, como se verá mais adiante.

4.2 A intervenção e as estratégias de aprendizagem/estratégias de comunicação

Entre as estratégias de aprendizagem cujo uso se procurou fomentar com o ciclo interventivo como um todo, estão: repetir, reconhecer e usar fórmulas e padrões, praticar realisticamente (estratégias cognitivas); ter uma visão geral da aprendizagem e fazer conexões entre o que é novo e o conhecimento já adquirido, prestar atenção, focar-se na compreensão oral antes de falar, identificar o propósito de uma tarefa, planejar para uma tarefa, procurar oportunidades para praticar, automonitorar-se, autoavaliar-se (estratégias metacognitivas); pedir esclarecimento, cooperar com os pares e com utilizadores proficientes da língua-alvo, desenvolver entendimento cultural, tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros (estratégias sociais); assumir riscos com discernimento e encorajar-se (estratégias afetivas), todas baseadas na taxonomia de Oxford (1990)⁴².

Porém, considerando-se a natureza das atividades de expressão oral propostas, um subgrupo de estratégias ganha relevo, sendo o foco do trabalho realizado. Trata-se das

⁴² Todas as estratégias citadas são um subconjunto de uma lista de estratégias específicas para o desenvolvimento da compreensão e expressão oral elencadas por Oxford (1990, pp. 318-320 e 324-327).

chamadas estratégias de compensação (Oxford, 1990)⁴³, muitas delas entendidas por alguns investigadores (entre eles Dörnyei, 1995, 1997) como sendo estratégias de comunicação⁴⁴. Como já explicitado, neste relatório assume-se que, como favorecedoras da aprendizagem, ao permitirem maior exposição à L2, as estratégias de comunicação são equiparáveis às estratégias de aprendizagem, em conformidade, portanto, com a posição de Oxford (1990, 2011). Por essa razão, a sigla EA/EC, sempre que usada neste relatório, deve ser entendida como expressão dessa convergência ou sobreposição. Na sigla, as EA correspondem especificamente às estratégias de compensação da taxonomia de Oxford (1990).

4.3 Caracterização do público-alvo da intervenção

O grupo de FNN é formado por indivíduos de ambos os sexos e com perfil heterogêneo quanto às suas nacionalidades, LM, conhecimento de outras L2 e idades, entre 20 e 47 anos (média de 28,3 anos). Diferenciam-se também quanto às suas experiências com a língua portuguesa, motivações e quantidade de *input* no dia a dia. Mais detalhes sobre a caracterização da Turma 4 do 2.º semestre de 2014-2015 podem ser conferidos no Capítulo 2 deste relatório, no tópico sobre a Regência 2.

Para mera caracterização do público-alvo da intervenção (Grupo B dos investigados no Capítulo 3), a Figura 4.1 apresenta os níveis de frequência de uso de EA atingidos no IEAL/*SILL* por esse grupo, em comparação com os Grupos A e C:

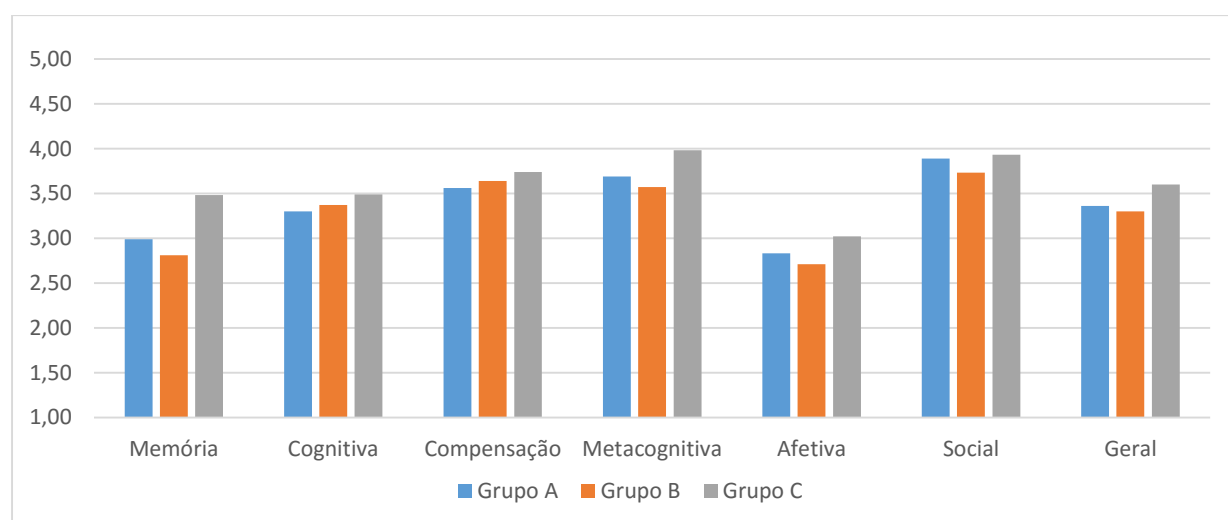


Figura 4.1
Médias parciais e gerais dos grupos A, B e C no IEAL/*SILL* (médias altas $\geq 3,50$, Oxford, 1990)

⁴³ As estratégias de compensação de Oxford são detalhadas no Capítulo 1. Ver, em especial, Quadro 1.1.

⁴⁴ Esse debate é apresentado no Capítulo 1.

4.4 Caracterização geral da intervenção

A intervenção foi explícita e, como antecipado na Introdução do relatório, não houve instrução dirigida quanto ao emprego de EA/EC específicas, visto que, como afirma Dörnyei, a maioria dos alunos adultos já têm um nível de competência estratégica bastante desenvolvido, “involving a repertoire of applicable CSs [communication strategies], regardless of their level of L2 proficiency (see Bialystok & Kellerman, 1987)” (Dörnyei, 1995, p. 60). Entrariam nesse repertório, por exemplo, uma estratégia como “pedir ajuda” ao interlocutor, quando não se compreende algo, ou “usar um circunlóquio ou sinónimo”, quando não se conhece ou não se recorda de uma palavra. É por essa razão que, como discutido em Dörnyei (1995), alguns estudiosos defendem que o ensino de EA/EC é totalmente dispensável. Outros, porém, como o autor citado, acreditam que alunos dos estágios iniciais podem se beneficiar do ensino de estratégias específicas, como os recursos linguísticos usados para marcar as hesitações, pausas para se ganhar tempo e enquanto se está a pensar numa resposta, etc. Seja como for, no caso específico apresentado neste capítulo, o que se pretendeu foi a condução de um ciclo de atividades interacionais orais que fomentassem e incentivassem o uso de EA/EC, para depois se observar a quais delas, segundo um dado quadro referencial terminológico, os FNN investigados (alunos adultos e iniciantes) efetivamente recorrem. A questão sobre a utilidade ou não do ensino de EA/EC específicas nos níveis iniciais de aprendizagem é aqui apenas sugerida para uma reflexão futura.

Para introduzir a intervenção, em aulas anteriores à primeira atividade, houve um gradual processo de sensibilização junto aos alunos quanto ao tema *estratégias de aprendizagem*. Esse processo de sensibilização envolveu a aplicação de um questionário desenvolvido para a intervenção (Apêndice H)⁴⁵, cujos objetivos eram: (a) avaliar a importância atribuída por aqueles alunos ao desenvolvimento da expressão/compreensão oral; (b) avaliar a sua motivação para interagir com FN; (c) avaliar as suas atitudes para fomento do *input* da língua (como, por exemplo, procurar oportunidades para praticar a língua

⁴⁵ Questionário de elaboração própria, à exceção da parte C, que consiste numa tradução das questões 1, 2 e 4 do questionário de autoavaliação de Oxford (1990, p. 183). Quanto ao IEAL/SILL, o desejado e planeado era que essa turma respondesse ao instrumento antes do início do ciclo interventivo, para evitar qualquer efeito que a intervenção pudesse provocar nas respostas (o que eventualmente poderia deixar o grupo da intervenção em condição diferente da condição dos demais inquiridos). Porém, em virtude de variados fatores a envolver o calendário do curso (conteúdo que tinha de ser trabalhado antes da primeira atividade da intervenção, por exemplo), das regências, entre outros, o IEAL/SILL teve de ser aplicado quando já decorrida a primeira atividade de interação oral.

oralmente); (d) avaliar a sua autoimagem quanto à sua *performance* oral junto aos colegas de classe e junto a FN. Além de instrumento de diagnóstico, procurou-se também fazer que esse questionário pudesse servir como uma primeira motivação para uma reflexão, por parte dos alunos, sobre eventuais contradições entre o que declaram desejar alcançar no curso (suas expectativas quanto à componente comunicativa) e as suas atitudes (iniciativas de contacto e integração com FN, por exemplo). Também foi distribuída e comentada uma lista de estratégias de aprendizagem úteis à prática oral (Apêndice I)⁴⁶, com o objetivo de se oferecer aos alunos mais um suporte para as atividades interacionais com as quais começavam a se deparar.

Cada IOI foi precedida de instruções dadas oralmente aos alunos na aula anterior à da interação, sobre o que era esperado deles, com ênfase no facto de que não se tratava de uma avaliação, e também para que revissem os tópicos estudados até então. Quanto aos FN, todos receberam informações sobre (1) o perfil geral dos alunos (nível de proficiência e nacionalidades), (2) quais os objetivos das interações e (3) o conteúdo esperado das conversas (temas estudados no curso até à data). De um modo geral, pode-se dizer que as motivações eram dadas pelos próprios temas e atividades do curso, uma vez que as interações estavam vinculadas a esses temas, vindo na sua sequência. Porém, nos casos específicos da IOI-2 (ida ao bar da FLUP) e da IOI-3 (visita de membros da Tuna Feminina da FLUP), ofereceu-se material motivacional extra na aula anterior a cada uma, sendo: (1) a projeção de uma fotografia de um empregado do bar da FLUP, no caso da IOI-1, para que os alunos inferissem, pelos objetos e dizeres observados, onde o sujeito da fotografia estava e que local era aquele e (2) a disponibilização de um texto, no caso da IOI-2, sobre a história da Tuna Feminina da FLUP, acompanhado de vocabulário, da letra de uma das suas canções e de um roteiro sugestivo de perguntas a serem feitas durante a interação⁴⁷). Com isso, procurou-se também antecipar o facto de que haveria, no caso da ida ao bar da FLUP, mudança de ambiente na aula seguinte (o que pode gerar algum desconforto em alguns alunos) e introduzir um repertório cultural e vocabular para a interação com membros da Tuna.

Ainda como parte da ação interventiva, foram oferecidas aos alunos oportunidades de compartilhamento das suas opiniões e sentimentos após a realização das atividades, procurando-se fazer da sala de aula um ambiente confortável, algo que, acredito, pode ser um

⁴⁶ Esse documento consiste numa síntese e adaptação de uma lista de EA úteis à compreensão e expressão oral elaborada por Oxford (1990, pp. 317-320 e 324-327) e de uma lista de EC elaborada por Cohen *et al.* para o desenvolvimento da competência comunicativa oral (1996, pp. 48-51).

⁴⁷ Cf. Apêndice K.

fator positivo para o sucesso no desempenho oral, uma vez que “[t]he affective side of the learner is probably one of the very biggest influences on language learning success or failure” (Oxford, 1990, p.140).

Quanto às correções, na aula seguinte à primeira atividade (IOI-1), foi distribuída uma grelha-modelo para auto-observação⁴⁸ dos erros/desvios recorrentes identificados a partir da audição das gravações pela investigadora. Durante a correção, realizada coletivamente e com auxílio do quadro, cada aluno realizou anotações na sua grelha-modelo e todos foram orientados a que passassem a se automonitorar quanto aos seus erros/desvios recorrentes. Como essa grelha seria uma ferramenta de uso do próprio aluno, empregou-se uma terminologia muito geral. Em virtude dos problemas de pronúncia observados, foram indicados, no verso da grelha, *links* para sítios do Instituto Camões para estudo autónomo sobre a realização de sons próprios do PEC.

Por fim, saliente-se que todas as atividades propostas foram planeadas *pari passu* com os conteúdos estudados no curso e em conformidade com as diretrizes do QECR (Conselho da Europa, 2001) quanto às competências a serem desenvolvidas. Igualmente, foram observados os temas e as competências de realização previstos no programa oficial do CAPE/FLUP para o nível A1.2⁴⁹.

4.5 Caracterização geral das interações orais informais (IOI)

As quatro atividades de interação realizadas ao longo da intervenção são descritas resumidamente a seguir:

IOI-1: entre FNN (o público-alvo da intervenção) e FN do PEC (cinco alunos da Unidade Curricular “Didática do Português Língua não Materna” do 1.º ano do MPLS/LE). As interações, previamente informadas aos alunos, ocorreram na sala de aula, com cinco núcleos interativos, quatro formados por um FN e dois FNN e um por um FN e um FNN. Dado o perfil dos FN, futuros professores de PLE, os discursos são marcados pela didacidade e pelo desejo de colaboração comunicativa. Essa atividade ocorreu após 12 horas de curso e os alunos já conheciam as estruturas básicas requeridas para a atividade, como cumprimentar, saudar e agradecer; saudar empregando formas de cortesia e delicadeza; perguntar e dar

⁴⁸ Cf. Apêndice J.

⁴⁹ Os detalhes sobre o planeamento de cada atividade interacional podem ser conferidos nos Apêndices G.A-G.D.

informação sobre algo ou alguém, no que se refere a dados e gostos pessoais, profissão e estudos, e ocupação do tempo livre. Observou-se que, inicialmente, alguns alunos estavam sob algum *stress*, que se reduziu na maioria dos casos⁵⁰, sobretudo com a realização de uma atividade lúdica no encerramento.

IOI-2: entre FNN e FN do PEC/PB (empregados de bar, professoras do CAPE, professora estagiária e uma estudante do MPLS/LE). A atividade ocorreu no bar da FLUP e, decorridas 18 horas de curso, as estruturas básicas requeridas para o cumprimento da atividade já eram conhecidas dos alunos, tais como cumprimentar, saudar e agradecer; saudar empregando formas de cortesia e delicadeza; perguntar e dar informação sobre algo, fazer um pedido num bar ou restaurante, perguntar o preço e realizar pagamentos. A IOI-2 envolveu duas situações interativas centrais: (1) num primeiro momento, cada aluno fez um pedido a empregados do bar, interagiu sobre as opções e para realizar o pagamento e (2), posteriormente, foram formados dois grupos aleatoriamente, em duas mesas separadas, sendo que, na mesa 1, as interações ocorreram com a presença de duas FN: uma falante do PEC e uma falante do PB (a investigadora e professora estagiária da turma) e, na mesa 2, com a presença de duas FN do PEC, docentes do CAPE/FLUP. Nessa atividade, observou-se que os alunos estavam sob baixo ou nenhum nível de *stress*, aparentemente porque interagiam num ambiente descontraído e em grupo (e, talvez por isso, não se sentindo tão expostos individualmente).

IOI-3: entre FNN e FN do PEC (dois membros da Tuna Feminina da FLUP). A interação ocorreu na sala de aula e foi idealizada considerando-se os eventos culturais da Semana Académica da FLUP, que se aproximavam, e o desejo de se oferecer aos alunos informações culturais sobre algo que estavam prestes a conhecer. Decorridas 22 horas de curso, o esperado era que os alunos pudessem fazer perguntas básicas aos membros da Tuna sobre a rotina do grupo e as suas atividades. Como mencionado acima, dada a especificidade do tema, para promover o envolvimento dos alunos e oferecer-lhes informações sobre a Tuna Feminina da FLUP, antes da interação foi disponibilizado material que lhes pudesse oferecer algum repertório para a realização da atividade, como comentado acima. Além disso, durante a

⁵⁰ Uma aluna, porém, sentindo-se sob demasiado *stress*, pediu para se retirar no meio da atividade. Esse episódio gerou preocupação quanto ao sucesso da intervenção, que deveria, acima de tudo, ser uma experiência proveitosa para os alunos, não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também emocional (o prazer em usar o idioma, a autoconfiança para arriscar, a serenidade para esclarecer dúvidas, a capacidade de superação de limites, o sentimento de integração, etc.). Para a minha grata surpresa, essa aluna quis tomar parte das interações seguintes e, no caso da IOI-4, que envolvia a apresentação de aspetos turísticos da cidade do Porto, chegou a ser voluntária com duas colegas para realizar a apresentação na festa de encerramento do curso. De qualquer forma, o nível de *stress* que atividades interacionais com FN podem gerar em alunos iniciantes é algo que deve ser considerado seriamente.

realização da atividade, a docente responsável pela turma anotava no quadro palavras muito específicas usadas pelas FN. Essa atividade mostrou-se limitada no cumprimento dos seus objetivos, em virtude do caráter mais monológico e expositivo que ganhou, em decorrência, sobretudo, do ritmo de fala de uma das FN, demasiado rápido para alunos iniciantes, o que certamente inviabilizou a compreensão de boa parte do que foi apresentado. A interação, aquém do esperado, ficou restrita aos alunos da turma com grande capacidade de compreensão e expressão oral⁵¹.

IOI-4: entre FNN (colegas de turma). Esta interação integra-se à Unidade Letiva 1 da Regência 2 e, como tal, informações mais detalhadas podem ser encontradas no Capítulo 2 deste relatório, quando se fala da Unidade Letiva 1 da Regência 2. No âmbito da descrição da intervenção, importa ressaltar que a sua motivação foi a visualização de um vídeo sobre turismo no Porto e que, decorridas 34 horas de curso, já haviam sido estudados temas ligados à cultura portuguesa e portuense, como festas e comidas típicas. O objetivo era que os alunos fossem capazes de interagir com os colegas de grupo (a sala foi dividida em dois grandes grupos) para trocar ideias, selecionar e sintetizar, em frases simples e de apelo turístico, as suas escolhas sobre aspetos culturais e pontos turísticos da cidade do Porto. De seguida, deviam apresentar o resultado aos demais colegas e às professoras, à frente da sala de aula, simultaneamente à reexibição do vídeo que motivou a atividade. A apresentação à frente da sala, que era voluntária, contou com a participação de todos os membros dos dois grupos. Talvez pela simetria de *status* entre os interlocutores (todos FNN), não se observou nenhum nível de *stress* entre os alunos enquanto interagiam. Posteriormente essa proposta acabou por ser a atividade da turma apresentada por três alunas voluntárias na festa de encerramento do curso.

4.6 Referencial terminológico: algumas dificuldades

Como apontado por Nakatani e Goh (2007), uma das dificuldades enfrentadas pelos estudos de textos orais resulta, ironicamente, da riqueza desse tipo de texto. Os recursos utilizados pelos interlocutores podem ser muito variados, gerando problemas complexos para a descrição desses recursos e a sua codificação. Considerando-se essa dificuldade, para a análise pretendida optou-se pela circunscrição do referencial terminológico para tipificação

⁵¹ A sensibilização dos FN participantes de atividades como as propostas, para um público-alvo composto de alunos de níveis iniciais, é outro fator que merece muita atenção. Houve preocupação quanto a esse aspeto no planeamento de todas as interações que envolviam FN, mas há sempre a possibilidade de que algo não saia como planeado e, diante de uma possível frustração que o aluno venha a vivenciar, é preciso pensar em formas de resgatar a sua autoconfiança.

das estratégias partindo-se da taxonomia de Oxford (1990) — base de toda a investigação —, em particular as estratégias de compensação e, de entre elas, as seguintes⁵²:

1. Usar a língua materna
2. Pedir ajuda
3. Selecionar o tópico
4. Ajustar ou aproximar a mensagem
5. Cunhar palavras
6. Usar um circunlóquio ou sinónimo

Por outro lado, pela nossa observação da turma, constatou-se que os FNN recorrem a estratégias ausentes da lista de Oxford. Esse é o caso do uso de L3 (Oxford fala em “usar a língua materna” (*switching to mother tongue*), ou seja, a L1). Outro recurso observado é o uso de palavras sem delimitação semântica precisa — as chamadas palavras *passe-partout* — e, por isso mesmo, passíveis de serem usadas no lugar de palavras específicas, quando estas não são conhecidas ou das quais não se consiga lembrar, ou mesmo quando uma delimitação semântica não é imprescindível à comunicação⁵³. Além disso, há margem, nas interações, para que um novo recurso seja tipificado e considerado para fins instrucionais. Trata-se das pausas e hesitações, frequentes, por exemplo, quando o FNN procura se lembrar de uma palavra, da sua pronúncia, da adequação do seu significado ao que se deseja expressar, etc.

Por essa razão, uma outra taxonomia, própria dos estudos sobre as estratégias de comunicação, foi consultada. Apesar da falta de consenso entre os estudiosos, em virtude da perspectiva que se assumia (a da análise do discurso, a dos estudos sobre os aspetos cognitivos envolvidos, etc.), Dörnyei (1995) observa que há um conjunto de estratégias de comunicação recorrentes nas várias taxonomias e, com base nesse núcleo de estratégias, o autor elenca aquelas que considera mais importantes e de uso mais comum, classificando-as em três grupos: (1) estratégias de evitamento ou de redução, (2) estratégias de aquisição ou de compensação e (3) estratégias de retardamento ou para ganhar tempo (Dörnyei, 1995, p. 57). Dessa classificação proposta por Dörnyei, duas estratégias serão somadas às de Oxford:

1. Usar palavras *passe-partout* (grupo 2)
2. Mudar o código linguístico, usando uma palavra de uma L3 (grupo 2)

⁵² Outras estratégias de compensação constam da taxonomia de Oxford (1990, cf. cap. 1, Quadro 1.1), mas o referencial acima pretende incluir tão somente as estratégias que refletem o esforço pela manutenção da conversa, por meio de mecanismos capazes de expressar envolvimento na interação e na negociação do sentido. Exclui-se, ainda, a estratégia “usar mímicas ou gestos”, uma vez que as interações foram gravadas somente em áudio.

⁵³ Exemplos de palavras *passe-partout*: *coisa, tipo, troço*, etc.

Ainda a propósito da sobreposição entre as EA/EC e das implicações que esse facto possa ter sobre o estabelecimento de um referencial terminológico de utilidade prática neste capítulo, um estudo de Oxford (2011), que traz um enfoque das EA segundo um modelo estratégico de autorregulação⁵⁴, parece procurar explicitar e reiterar essa, talvez, incontornável sobreposição entre os conceitos de EA e EC. O modelo da autora considera as EA em dois níveis, o metaestratégico (o que regula a aprendizagem, por meio, por exemplo, do automonitoramento, do planeamento, etc.) e o nível estratégico propriamente dito, com a explicitação das funções das estratégias e, a partir de depoimentos colhidos de estudantes, de algumas táticas correspondentes a cada uma das estratégias elencadas. O modelo também considera três dimensões das EA: (1) a dimensão cognitiva, (2) a dimensão afetiva e (3) a dimensão sociocultural-interativa. Na dimensão (3), a autora inclui a estratégia “Interagir para aprender e comunicar” (*Interacting to learn and communicate*, Oxford, 2011, p. 132) e uma das funções básicas dessa estratégia consiste em “pedir explicação, esclarecimento, verificação, seja repetindo, seja fazendo uma pergunta não verbalmente” (*Asking for explanation, clarification, verification, or repetition or asking a question nonverbally*, Oxford, 2011, p. 132). Essa nova abordagem, se comparada com a taxonomia apresentada por Oxford em 1990, torna mais preciso o modo como podem ser descritos os recursos usados por FNN quando “pedem ajuda” nas interações, o que pode ser útil na análise de alguns fenómenos.

Considerando-se o que se acabou de dizer, o referencial terminológico circunscrito neste capítulo é o apresentado no Quadro 4.1:

Estratégias usadas em interações orais
1. Usar a língua materna (Oxford, 1990, 2011; Dörnyei, 1995) 2. Pedir ajuda (Oxford, 1990, 2011; Dörnyei, 1995) 3. Selecionar o tópico¹ (Oxford, 1990, 2011; Dörnyei, 1995) 4. Ajustar ou aproximar a mensagem² (Oxford, 1990; Dörnyei, 1995) 5. Cunhar palavras (Oxford, 1990, 2011; Dörnyei, 1995) 6. Usar um circunlóquio ou sinónimo (Oxford, 1990, 2011; Dörnyei, 1995) 7. Usar palavras <i>passe-partout</i> (Dörnyei, 1995) 8. Usar uma L3 (Dörnyei, 1995)

Quadro 4.1

Referencial terminológico de EA/EC, com base em Oxford (1990, 2011) e Dörnyei (1995)

Notas: 1 – Evitar um tópico que pode trazer dificuldades linguísticas e escolher outro. 2 – Usar uma palavra de sentido próximo, como “navio”, quando se deseja usar a palavra “barco a vela” (o exemplo é de Dörnyei, 1995).

⁵⁴ O termo original é *Strategic Self-Regulated (S²R) Model* (Oxford, 2011).

4.7 Análise das interações: uso de EA/EC

4.7.1 Corpus

Das quatro atividades interacionais realizadas, a IOI-1 foi selecionada para ser analisada neste capítulo. Trata-se de um *corpus* de interações informais controladas, entre FNN e FN, composto de cinco núcleos interativos independentes, cada qual formado maioritariamente por três interlocutores, sendo dois FNN e um FN (das cinco conversas, apenas uma teve como interlocutores um FNN e um FN⁵⁵). Cada núcleo interagiu por 30 minutos, em média. Os FNN encontravam-se, na sua maior parte, em situação interativa baixa, já que em estágio inicial de aprendizagem, e os FN, todos falantes do PEC e alunos do 1.º ano do MPLS/LE da FLUP, encontravam-se em posição interativa alta, por estarem cientes do seu papel na atividade e estarem a se preparar para atuar como professores de PLE. Ainda que passível de ajustes⁵⁶, a IOI-1 foi escolhida entre as demais pela (i) variedade de interlocutores (cinco FN e nove FNN de oito diferentes nacionalidades: eslovaca, espanhola, indonésia, mexicana, norte-americana, polaca, russa e síria), (ii) pela duração da exposição individual de cada FNN e (iii) pelo tipo de tarefa, que envolvia a troca de informações⁵⁷. Outros detalhes sobre essa interação foram apresentados acima, na descrição geral de cada IOI, e o seu planeamento consta do Apêndice G.A.

4.7.2 As transcrições: objetivos e limitações

Alguns excertos das interações foram transcritos para exemplificação das EA/EC identificadas nas conversas. As transcrições não pretendem ser exaustivas quanto a todos os fenómenos linguísticos observados, mas tão somente ilustrar os tipos de estratégias, com base no referencial terminológico apresentado no Quadro 4.1, utilizadas pelos FNN para, sobretudo, superar limitações linguísticas e negociar o sentido. Elementos paralinguísticos, como gestos, mímicas e expressões faciais não foram registados, pois as conversas foram gravadas somente em áudio.

⁵⁵ Essa não era a situação ideal, visto que, sozinho, o FNN podia se sentir muito exposto. Porém, como havia cinco FN e nove FNN, optou-se por se formar um núcleo interativo com um único FNN, um aluno que parecia, na ocasião, poder lidar melhor com a situação, face aos demais.

⁵⁶ Entre esses ajustes, a duração das conversas em cada núcleo interativo pode ser reduzida, especialmente no caso de alunos de níveis iniciais.

⁵⁷ Segundo Ellis (1991), tarefas que exigem a troca de informações, como foi o caso da IOI-1 (troca de informações pessoais, como nome, idade, habilitações literárias, profissão, ocupação nos tempos livres, etc.) promovem mais reestruturação interacional.

Idealmente, as transcrições, a identificação e tipificação das EA/EC deveriam resultar do trabalho de pelo menos dois transcritores e codificadores independentes. No entanto, dada a finalidade deste relatório, que deve refletir um percurso individual no âmbito do estágio pedagógico, todos os excertos transcritos são da minha exclusiva responsabilidade.

4.7.3 Símbolos usados nas transcrições

Quanto aos símbolos usados nas transcrições, tendo-se em vista os fenómenos linguísticos e interacionais que aqui nos interessam, recorreu-se a um conjunto de símbolos utilizados pelos investigadores da Rede de Difusão Internacional do Português: rádio, televisão e imprensa (REDIP, Portugal), projeto desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC, Lisboa). Esses sinais são os seguintes:

Ocorrência	Símbolo
Pausa sintática breve	,
Pausa sintática longa	.
Hesitações e pausas preenchidas	eh (uma vez)
Outras pausas, interrupções e reformulações	...
Interrogação	?
Exclamação	!
Enunciados simultâneos	<u>a</u>
Sequências incompreensíveis	(...)
Cortes, interrupções na gravação e interrupções na transcrição	[...]

Quadro 4.2

Símbolos usados nas transcrições (Fonte: REDIP/ILTEC, 2002)

Observações sobre outros elementos presentes ou intervenientes na situação interacional podem vir a ser acrescentadas e representadas dentro de parênteses curvos.

4.7.4 Excertos exemplificativos das EA/EC identificadas no *corpus*

A quantidade de exemplos de cada tipo de EA/EC arrolados a seguir ilustra a proporção da sua ocorrência nas interações. A estratégia mais frequente é “pedir ajuda” (2) (pedido de esclarecimento e verificação), ao passo que as estratégias “selecionar o tópico” (3) e “cunhar palavras” (5) não foram observadas. Os exemplos selecionados são os mais representativos de cada tipo observado.

1. Usar a língua materna (estratégia 1 do referencial do Quadro 4.1):

O FNN1 (mexicano) e a FNN2 (espanhola) usam palavras e enunciados na L1:

FNN1: Falo Espanhóis... ou Espanhol? Espanhol, Italiano... [...] *muy poquito* Português (RISOS).

FNN2: *Estancia? No sé c[ó]mo... se dice... Estancia breve.*

FN: Ah! Estadia.

FNN2: Estadia breve per... per doutoramento.

2. Pedir ajuda (estratégia 2):

O FNN (eslovaco, falante de Espanhol) pede esclarecimento sobre uma palavra, explicitando a incompreensão com uma lacuna suspensiva. Depois mostra que não compreendeu a pronúncia. Por fim, mostra que compreende o significado da palavra, mas deseja saber a sua grafia:

FN: [...] Esta manhã... ganhei... 400 (RISOS) euros... numa **raspadinha**...

FNN: **Numa?... Um...**

FN: Raspadinha. Aquelas coisas que nós compramos e... raspamos p'ra ver se nos sai alguma coisa. Já jogaste isto?

FNN: **Si, si... co...noz... ce... conoz... conoz... Conozco? Conocer? Conozco, pero... no jugo.**

FN: Não joga...

FNN: No jugo. **Ras-pa...?**

FN: Ras-pa... pa... com "a".

FNN: **di... nha.**

FN: Dinha, dinha... di-nha...

FNN: **Dinha.**

FN: Sem o... (Supõe-se que a FN aponta uma correção na grafia da palavra.)

FNN: **Raspadinha.** (O FNN lê a palavra em voz alta.)

A FNN (norte-americana) pede esclarecimento sobre uma palavra, repetindo-a como uma pergunta:

FN: Sou aqui do Porto, estou a estudar aqui... na faculdade, p'ra ser professora... de Português p'ra estrangeiros, como... como as aulas que vocês estão a ter, é o que eu quero fazer no... no futuro.

FNN: **Futuro?...**

FN: Futuro? Não? Quer dizer... não... não agora, neste momento... mais à frente... [...].

FNN: **Oh! Futuro! Ah!**

A FNN (russa/búlgara) pede esclarecimento sobre uma palavra, mas sem repeti-la, pois não compreende a pronúncia dessa palavra. Depois verifica a compreensão, repetindo a palavra em tom de pergunta:

FN: O meu colega italiano estuda... estuda Gestão.

FNN: **Quê?**

FN: Ges-tão.

FNN: **Gestão?...**

FN: Gestão em *marketing*.

FN: (RISOS).

O FNN1 (sírio) pede esclarecimento sobre o significado da palavra “pesca”, mostra que conhece o significado da palavra “peixe” (talvez com a ajuda da colega, a FNN2, russa/búlgara), mas deseja saber o nome da operação, corrige-se quanto à regência do verbo, pergunta sobre a grafia da palavra “pesca”:

FNN1: **Mas não percibi que é... que significa “pesca”...**

FN: Pesca. Sabes o que é “peixe”?

FNN2: Peixe?... Bacalhau? Peixe...

FNN1: Peixe, si.

FN: Sim. Vou pescar peixe... com uma cana...

FNN1: **Si, si.**

FN: Isso aí é a minha mentira.

FNN1: **A... a operação é pesca?**

FN: Pesca.

FNN1: **Vai para a pesca?**

FN: Sim... Vou à pesca.

FNN1: **À pesca...**

FN: É o que ‘tiveram a ver agora... eu vou, mas não fico lá... Vou à pesca e volto.

FNN1: Si, si... À pesca todos dias de manhã...

[...]

FNN1: **Mas que... (...) percibi lo palavra “pesca”...** [Fala em voz alta enquanto escreve “Vai à pesca”. Tem dúvida quanto à grafia da palavra “pesca”. Supõe-se que verifica com a FN se está a escrever corretamente.]

FN: “Es”... Exatamente.

FNN1: (Repete para si mesmo: “pes-ca”).

O FNN (mexicano) pede esclarecimento sobre a grafia de uma palavra. Compreende o significado da palavra, mas insiste em saber a sua grafia:

FNN: Que outras línguas... falas?

FN: Inglês... Francês... Um bocadinho... Italiano... um bocadinho...

FNN: **Como? Bo... Bocadim? Pocadim?**

FN: Bo.

FNN: **Sim, sim... Como se escreve?**

FN: B... b.

FNN: **D?**

FN: B... b... b de “boi”.

FNN: **B? B.**

FN: B.

FNN: **B. Ok.**

FN: B... o... c... c de “cão”... a... d... i... n...

FNN: **Bocadin.**

FN: Nho... h.

FNN: **H? H es?** (Supõe-se que o FNN verifica com o FN se está a grafar a letra correta.)

FN: O.

FNN: **Oh! Ok... sim.**

3. Ajustar ou aproximar a mensagem (estratégia 4):

A FNN (russa/búlgara) ajusta a mensagem, simplificando-a, ao desistir das formas verbais no pretérito, e recorrendo a palavras capazes de expressar a ideia central do que tentava comunicar: “Russía”, “linguista”, “colega de vosso”, “professora de língua russa” e “estrangeiros”:

- FN: Sim... eu estudo... estudo cá... O meu mestrado é... mestrado de... Português Língua Segunda, Língua Estrangeira.
- FNN: (...) (RISOS) Segunda, terceira (RISOS)... Eh... Português é... estrangeira?
- FN: Sim, Português pa... é Português p’ra estrangeiros... o que eu... vou fazer no próximo ano é o mesmo que a professora Ângela faz... Vou ensinar Português a estrangeiros.
- FNN: **Eh... quando... estudar... eh... em Rússia...**
- FN: Como?
- FNN: Quando eu **estudar... estudiei... estudei...**
- FN: Quando estudaste...
- FNN: Estudaste... sim.
- FNN: **Em Rússia, eu... eh... eu... linguista.**
- FN: Eras linguista?
- FNN: Sim... **Eh... colega de vosso... Eh...**
- FN: Sim, sim.
- FNN: **Eh... Sou eh... prof... professora de língua russa.**
- FN: De língua russa?
- FNN: **Es... estrangeiros.**
- FN: Ah! Muito interessante, então... Somos da mesma área.
- FNN: **Sim... [...]**

A FNN (norte-americana) mostra conhecer os referenciais possíveis para a palavra “aqui” (aqui = Porto, aqui = Portugal...) e tenta ajustar a mensagem:

- FNN: O meu marido trabalhar **aqui...** mas el trabalha **não aqui.**
- FN: Não na cidade?
- FNN: **Si, si.**

O FNN (sírio) usa um dêitico para se referir a um objeto cujo nome não conhece:

- FNN: Eu ligo **isto** (= o gravador). (O FNN quis dizer “desligo”).

4. Usar um circunlóquio ou sinónimo (estratégia 6):

Os FNN1 (sírio), 2 (russa/búlgara) e 3 (polaca), em vez de empregarem a palavra “mentira”, usam um circunlóquio:

- FNN1: Agora... eh... cê diz lo... **a coisa que... que não é verdade.**

- FNN2: [...] Vão dizer **uma coisa que não é verdade.**

- FNN3: Como é **a coisa que não é verdadeira?**

- FN: Men-ti-ra.

5. Usar palavra *passe-partout*⁵⁸ (estratégia 7):

A palavra “coisa” foi usada na construção de circunlóquios, transcritos no item 4, e para aproximar a mensagem (FNN2):

FNN1: Agora... eh... cê diz lo... a **coisa** que... que não é verdade.

FNN2: Gostas... de cozinhar?

FN: Gosto, sim.

FNN2: Algumas **coisas** de português... de cozinha portuguesa?

FNN2: Vão dizer uma **coisa** que não é verdade.

FNN3: Como é a **coisa** que não é verdadeira?

6. Usar uma L3⁵⁹ (estratégia 8) :

O FNN (eslovaco) usa palavras do Espanhol:

FNN: **Adonde** tu moras? [Em Espanhol, a forma correta seria “donde”, como ocorrerá a seguir.]

FN: Eu moro em Penafiel.

[...]

FNN: **Donde...** se... **adonde...**

FN: Fica?

FNN: **Donde** fica?

FN: Fica a 30 minutos do Porto. Mais ou menos.

FNN: Ah! **No es lejo... lejos.**

FN: Não, não... Não é longe.

O FNN1 (sírio) e a FNN2 (russa/búlgara) usam palavras do Inglês:

FNN1: Aqui... eh... eu... é tem... eh... **tenha?**...

FN: **Eu tinha...** Sim.

FNN1: **Scholar... scholarship** para... completar meu... meu estudar aqui... no Portugal

FN: Uma... bolsa?

FNN1: **Si.**

FN: Uma bolsa de estudo?

FNN1: **Si.**

FNN2: Em Moscovo... em... **company**

FN: Empresa?

FNN2: **Empresa em Moscovo.**

⁵⁸ O recurso a palavras *passe-partout* é explicitado na taxonomia de Dörnyei (1995), e não na de Oxford (1990), como apontado acima. Porém, Oxford (1990), ao explicar no que consiste a estratégia “ajustar ou aproximar a mensagem”, menciona o recurso à simplificação ou menor precisão de ideias (p. 50), o que pode sugerir o uso de palavras *passe-partout*. Porém, nos seus exemplos, esse tipo de palavra não é usado.

⁵⁹ Todos os fragmentos transcritos correspondem a falas de indivíduos cujas línguas maternas não são as usadas nos trechos.

4.7.5 Algumas reflexões sobre as EA/EC observadas

Os tipos de EA/EC exemplificados constituem um repertório dos alunos observados. Alguns desses alunos mostraram maior desenvoltura ao fazer uso dessas estratégias e outros mostraram mecanismos até sofisticados, face aos colegas, na forma usada, por exemplo, ao pedirem esclarecimentos. O que se constatou, portanto, é que os alunos já conheciam os mecanismos, mas o que talvez falte a alguns sejam estruturas ou alguma metalinguagem que lhes permita prosseguir na interação, a despeito das limitações linguísticas e dificuldades interpostas. Ainda que seja para comunicar a incompreensão, encontrar formas de o fazer pode colaborar na manutenção da interação e no prolongamento do tempo de exposição à L2.

A começar pela estratégia “pedir ajuda”, a mais recorrente nas conversas analisadas, constatou-se que esse recurso pode assumir várias formas e cumprir variadas *funções* (grifo meu, Oxford, 2011), como o pedido de explicação ou esclarecimento e a verificação. Por sua vez, essas funções ganham expressão de maneiras diferenciadas, como, por exemplo, pedir esclarecimento sobre o significado de uma única palavra dum enunciado, repetindo-a com entoação ascendente, como uma pergunta, ou, ainda, pedindo que se solete essa palavra, o que pode facilitar a sua compreensão, no caso de alguns alunos. Entre as maneiras de pedir ajuda, algumas estruturas são mais recorrentes do que outras, talvez porque mais económicas e naturais (próximas de mecanismos usados na L1). Esse é o caso da repetição com entoação ascendente, referida acima e exemplificada a seguir:

- FN: Sou aqui do Porto, estou a estudar aqui... na faculdade, p’ra ser professora... de Português p’ra estrangeiros, como... como as aulas que vocês estão a ter, é o que eu quero fazer no... no futuro.
- FNN: **Futuro?...**
- FN: Futuro? Não? Quer dizer... não... não agora, neste momento... mais à frente... num momento... próximo.
- FNN: **Oh! Futuro! Ah!**

Mas há outras formas, a envolver metalinguagem, que podem ser desenvolvidas e ampliadas no seu uso, pois são capazes de sustentar a comunicação, a despeito da deficiência linguística. Um bom exemplo é a fala de um dos FNN observados:

- FNN: **Mas não percibi que é... que significa “pesca”...**
- FN: Pesca. Sabes o que é “peixe”?
- [...]
- FNN: Peixe, si.
- FN: Sim. Vou pescar peixe... com uma cana...

FNN: **Si, si.**
 FN: Isso aí é a minha mentira.
 FNN: **A... a operação é pesca?**
 FN: Pesca.

Todo o trecho do qual se extraiu o fragmento acima demonstra o envolvimento cognitivo do FNN na interação, atividade que, indubitavelmente, oferece oportunidades de aprendizagem da L2.

Com a estratégia “ajustar ou aproximar a mensagem”, os FNN simplificam as frases, fazendo uso de palavras centrais para a ideia que desejam comunicar, como no caso a seguir, em que a FNN desistiu de usar formas verbais no pretérito (tempo verbal ainda não estudado) e preposições e focou nos termos de importância central para o que desejava comunicar.

FN: Sim, Português pa... é Português p’ra estrangeiros... o que eu... vou fazer no próximo ano é o mesmo que a professora Ângela faz... Vou ensinar Português a estrangeiros.
 [...]
 FNN: **Em Rússia, eu... eh... eu... linguista.**
 FN: Eras linguista?
 FNN: Sim... Eh... **colega de vosso... Eh...**
 FN: Sim, sim.
 FNN: Eh... Sou eh... **prof... professora de língua russa.**
 FN: De língua russa?
 FNN: **Es... estrangeiros.**

Note-se que a FNN conseguiu superar as suas limitações linguísticas e veicular a sua ideia, em resposta à fala da FN, que se apresentara como futura professora de Português Língua Estrangeira.

O uso da palavra *passe-partout* “coisa” foi observado sobretudo na construção de circunlóquios, para se tentar exprimir uma ideia ou um conceito, como no caso da “coisa que não é verdade”, referindo-se ao conceito “mentira”. Observa-se nesse circunlóquio também o recurso a uma estrutura marcada por uma relação antonímica. A estratégia “usar um circunlóquio ou um sinónimo” parece permitir a sobreposição de recursos, como o uso de palavras *passe-partout*, em especial a palavra “coisa”, e de estruturas marcadas por relação de oposição (antonímia, e não apenas sinonímia, como sugere a terminologia).

Quanto ao uso de uma L3, é importante notar que, tendo-se em conta o perfil dos FN, na maioria das vezes em que os FNN utilizaram uma L3, os FN não reagiram como se se tratasse de um “erro” (o que poderia desestimular o FNN). Apenas retomaram, total ou parcialmente, o enunciado do FNN e traduziram as palavras estrangeiras para o Português,

privilegiando-se a naturalidade do ato comunicativo, além, evidentemente, de oferecer a solução:

FN: Fica a 30 minutos do Porto. Mais ou menos.

FNN: Ah! *No es lejo... lejos.*

FN: Não, não... *Não é longe.*

FNN: *Scholar... scholarship* para... completar meu... meu estudar aqui... no Portugal

FN: *Uma... bolsa?*

FNN: *Si.*

FN: *Uma bolsa de estudo?*

FNN: *Si.*

Priorizou-se o que era importante, em termos didáticos, para aquela atividade, naquele momento. Nas duas passagens transcritas, apesar de os FN terem apresentado as soluções, esse facto não ganhou maior relevância; importava aceitar e integrar as tentativas dos FNN de superarem as suas limitações e, com isso, sinalizar que estavam a ser compreendidos.

Por fim, uma observação lateral sobre lacunas — marcas de hesitação — presentes nas falas de FNN e outro possível ponto de contacto entre EC e EA. Para Dörnyei (1995), mesmo nos níveis iniciais, algumas estruturas linguísticas já podem ser ensinadas para preencher essas lacunas e dar mais fluência à conversa. O autor inclui essa estratégia no grupo 3 da sua taxonomia das EC (“estratégias de retardamento ou para ganhar tempo”, Dörnyei, 1995) e os exemplos apresentados são “bem”, “deixe-me ver” e “na verdade”⁶⁰ (p. 58), mas muitas outras estruturas poderiam ser somadas a essa lista. O que importa ressaltar é que uma maior fluência — ou a sensação de uma maior fluência — pode resultar num ganho emocional para indivíduos adultos em níveis iniciais de aprendizagem, o que os estimularia a manterem a interação e, conseqüentemente, aumentaria o seu tempo de exposição à língua. Muitos alunos desistem de situações interativas com falantes proficientes porque os enunciados que produzem, dado o limitado conhecimento linguístico de que dispõem, são entrecortados, com (longas) lacunas, aspeto que parece desestimulá-los ou desencorajá-los a prosseguir na interação. A seguir, alguns exemplos de falas com lacunas:

FNN: Em Rússia, eu... *eh...* eu... linguista.

FNN: Sim... *Eh...* colega de vosso... *Eh...*

FNN: *Eh...* Sou *eh...* prof... professora de língua russa.

FNN: [...] Eu trabalhe... *eh...* *edit...* *editor*

FNN: *Eh...* *edit...* *editor on-line...*

⁶⁰ Tradução do Inglês feita por mim.

Nos casos acima, poder-se-ia inserir, nos momentos de hesitação, alguma expressão como, entre outras, “deixe-me ver” ou “deixe-me pensar”⁶¹, o que poderia agregar alguma qualidade e fluência à *performance* do FNN, levando-o a um sentimento de maior realização e podendo, portanto, consistir num estímulo à manutenção da conversa.

As transcrições das interações orais analisadas dão mostras de que os alunos iniciantes observados dispunham de um repertório de EA/EC a serviço da interação oral. Numa intervenção a envolver instrução estratégica, por exemplo, o repertório trazido pelos alunos deve ser levado em consideração, para se fomentar o uso desse repertório, aperfeiçoá-lo e ampliá-lo. Segundo Váradi (citado em Tarone, 1977), é preciso não olhar as deficiências, mas o que os alunos fazem para serem compreendidos e compreender e, poder-se-ia acrescentar, enriquecer a prática docente a partir desse olhar.

4.8 Síntese do capítulo

Como resultado de uma intervenção implementada na Turma 4 do nível A1.2 do CAPE/FLUP, 2.º semestre de 2014/2015, no Capítulo 4 pretendeu-se apresentar os resultados de uma etapa do estágio pedagógico que teve como objetivos: (i) oferecer ao público-alvo oportunidades para a prática oral, com a promoção de IOI com FN, (ii) identificar EA/EC usadas pelos FNN em IOI com FN e (iii) apresentar algumas reflexões e implicações para a prática letiva.

Do ciclo interventivo promovido (quatro atividades de IOI gravadas em áudio, sendo três entre FNN e FN e uma entre FNN), selecionou-se a IOI-1 (FNN e FN) como *corpus* para a análise e identificação da EA/EC usadas pelos FNN. Com base no referencial terminológico apresentado no Quadro 4.1, constatou-se que a estratégia “pedir ajuda” (2) (na forma de pedido de esclarecimento/explicação e verificação) é a mais frequente entre os alunos participantes. As estratégias “selecionar o tópico” (3) e “cunhar palavras” (5) não foram claramente detectadas nas interações.

Sugere-se que, em termos de instrução estratégica, o repertório de EA/EC de partida dos alunos seja considerado, promovendo-se atividades que incentivem o uso desse repertório, aprimorando-o e colocando-o ao alcance de todos aqueles que dele se possam beneficiar.

⁶¹ Também é possível considerar que alguma estrutura de teor mais metalinguístico possa preencher essas lacunas, tais como “o que quero dizer é”, “vou dizer de outro modo”, “não sei bem como dizer”, entre outras.

CONCLUSÃO GERAL

Partindo-se da constatação de que a componente comunicativa oral constitui fator de forte motivação entre alunos adultos de níveis iniciais na aprendizagem de uma L2 e da assunção do importante papel que as EA podem desempenhar nesse processo, este relatório focou os seus esforços na análise do vínculo existente entre o uso de EA e o desempenho oral junto a alunos do nível A1.2 do CAPE/FLUP, como forma de se oferecer matéria de reflexão para a prática docente, em geral, e para propostas de instrução estratégica voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa oral. O caminho percorrido, que contou com a ampla oferta de oportunidades de prática comunicativa oral e com a análise de dados sobre o uso de EA, permitiu que se chegasse a algumas conclusões, que envolvem não apenas questões diretamente relacionadas com os resultados apresentados, mas também com a própria metodologia para a coleta de dados sobre o uso de EA ou EA/EC.

A começar pelo IEAL/*SILL*, dadas as baixas correlações encontradas, refletiu-se sobre se, de facto, não há correlação significativa entre o uso de EA e os resultados na avaliação oral ou se o instrumento não foi capaz de captar essa correlação, visto que, como discutido no Capítulo 1, alguns itens podem ser compreendidos e interpretados de diferentes maneiras pelos inquiridos. Por exemplo, é possível que não se reconheça, no instrumento, uma determinada EA em virtude da formulação do item, o que acarretaria uma pontuação baixa nesse item, ou que interpretações diversas levem a conclusões não muito consistentes sobre o tipo de estratégia envolvido ou, ainda, que (bons) alunos usem EA que não constam do IEAL/*SILL*, daí as médias baixas no instrumento e as médias altas no curso. Além dessas possibilidades, há também que se considerar que alguns inquiridos, em particular os mais inseguros quanto à sua desenvoltura no curso, podem ter acreditado que uma pontuação alta os colocaria sob uma luz mais favorável diante das professoras e acabaram por assinalar somente pontuações 4 ou 5 no instrumento. Como solução para os problemas apontados, recomenda-se a adaptação da formulação de itens do instrumento e/ou a triangulação com outros métodos de coleta, como as entrevistas, os depoimentos, o protocolo de pensamento em voz alta, observações do professor, entre outros. Igualmente, para a coleta de dados a partir de gravações em áudio, a envolver transcrição, codificação e tipificação das EA/EC usadas pelos FNN, recomenda-se a participação de pelo menos dois codificadores.

A despeito dos baixos coeficientes de correlação encontrados entre as médias no IEAL/*SILL* e as médias obtidas na avaliação oral, as correlações significativas nos itens “Escrevo notas, mensagens, cartas ou relatórios em Português” (item 17, cognitiva), “Para entender palavras desconhecidas em Português, tento adivinhar o seu significado” (item 24, compensação) e “Faço perguntas em Português” (49, social) parecem representar as três partes do IEAL/*SILL* nas quais os alunos com o melhor desempenho oral concentram as suas médias mais altas no instrumento, a saber: nas Partes B (cognitiva, nove EA, 45% da concentração que os destaca dos demais), F (social, quatro EA, 20%) e C (compensação, três EA, 15%). Nesse conjunto, a prevalência de EA cognitivas permite concluir que esses alunos estão cognitivamente mais ativos.

Também é possível concluir que muitas das EA de destaque dos alunos com o melhor desempenho oral, a maioria sendo considerada cognitiva segundo a taxonomia de base do *SILL* (Oxford,1990), vinculam-se entre si pela sua natureza sociointerativa, como, por exemplo, “Início conversas em Português” (cognitiva), “Procuro pessoas com quem possa falar em Português” (metacognitiva) e “Se não entendo algo [...], peço à outra pessoa para falar mais devagar ou repetir” (social), como também por estarem associadas à prática realística da L2. Por outro lado, na intervenção observou-se que o uso de EA/EC nas IOI com FN, como “pedir ajuda”, através do pedido de explicação/esclarecimento ou verificação, implica alto grau de atividade cognitiva dos FNN, quando procuram por padrões na língua, pedem que uma palavra seja soletrada, escrevem-na e repetem-na para si mesmos.

Sem desconsiderar o perfil dos FN participantes da atividade interacional analisada no Capítulo 4 (futuros professores de PLE), pode-se também concluir que atividades como as que foram implementadas na intervenção podem consistir não apenas em oportunidades de aperfeiçoamento da competência comunicativa oral e da aprendizagem da L2, através do uso de EA/EC, como também numa importante fonte para a coleta de dados e reflexões úteis a professores e investigadores.

Quanto às limitações encontradas, algumas já antecipadas acima, em geral o tempo (ou a falta de) é sempre um fator de peso, visto que condiciona escolhas e passos da investigação. Além disso, como comentado na Introdução deste relatório, a investigação foi sendo delineada ao longo do estágio pedagógico, sem um projeto elaborado *a priori*. O projeto nasceu *da* e *na* experiência, como a abarcar e ter de responder a um todo (as regências, a investigação, os imprevistos, as concessões). Esse dado pode explicar eventuais rupturas e descaminhos, a demandar aperfeiçoamentos.

Como pistas para o futuro, pode-se considerar a possibilidade de adaptação do *SILL* ou até mesmo a criação de um instrumento, tarefa árdua, mas talvez necessária para fins investigativos muito específicos. Numa abordagem quantitativa, a relevância dos resultados também decorre do número de sujeitos investigados, sendo desejável que a amostra possa de facto vir a ser representativa de um determinado grupo. Portanto, ampliar o número de participantes, bem como diversificá-los (diferentes níveis de aprendizagem, diferentes ambientes de aprendizagem, etc.), para efeito de contraste, pode ajudar a que se chegue a resultados de maior alcance. Em particular no que se refere às atividades voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa oral junto a alunos iniciantes, as IOI com FN mostraram-se positivas na maioria das interações observadas, ainda que esse tipo de atividade demande uma preparação cuidadosa de todos os participantes (FNN e FN). Com isso, abre-se caminho para a criação e o planeamento de tarefas voltadas para esse fim e para esse público-alvo. A instrução de EA/EC é outra possibilidade que foi apenas vislumbrada neste relatório e que poderia vir a ser uma próxima etapa de trabalho, o passo seguinte a partir do ponto em que se parou. E, evidentemente, pode-se também considerar a oportunidade de organização de um *corpus* de interações orais informais por níveis, gravadas e transcritas, e disponibilizadas *online*.

REFERÊNCIAS

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. doi: 10.1093/applin/I.1.1
- Carvalho, A. C. F. (2013). *Estratégias de aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: estudo de caso*. (Tese de doutoramento, não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Chamot, A. U. (2005, julho). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190505000061>
- Chamot, A. U. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach* (2. Ed.). White Plains, Nova York: Pearson Education / Longman.
- Chamot, A. U. (2014). Developing self-regulated learning in the language classroom. In Chan, W. M., Chin, K. N., & Suthiwan, T. (Eds.). *Proceedings of CLaSIC 2014*. Disponível em: http://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/chamot_annauhl.pdf
- Cyr, P. (1998). *Les strategies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. Disponível em: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1995-celce-murcia-dornyei-thurrell-ial.pdf>
- Cohen, A., Weaver, S. J., & Li, T. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED394322>
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85. Disponível em: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1995-dornyei-tq.pdf>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Duarte, I. (2015, janeiro/abril). Textos orais: análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras*, 17(1), 56-72. doi: <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n1p56-72>.
- Ellis, R. (1991). The interactional hypothesis: a critical evaluation. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED338037>

Grenfell, M. & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 9-28). Oxford: Oxford University Press.

Griffiths, C. (2004, fevereiro). Language learning strategies: theory and research. Occasional Paper, 1-26. Disponível em: http://crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf

Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Griffiths, C. & Parr, J. M. (2001, julho). Language-learning strategies: theory and perceptions. *ELT Journal Volume*, 55(3), 247-254. doi: 10.1093/elt/55.3.247

Kazamia, V. (2010). Using the SILL to record the language learning strategy use: suggestions for the Greek EFL population. *GALA*, 277-293. Disponível em: <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Kazamia.pdf>

Leiria, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

Liang, T. (2009, dezembro). Language learning strategies – the theoretical framework and some suggestions for learner training practice. *English Language Teaching*, 2(4), 199-206. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v2n4p199>

Nakatani, Y. & Goh, C. (2007). A review of oral communication strategies: focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 207-227). Oxford: Oxford University Press.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (1994). *Language learning strategies: An update*. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/1995-2/update.htm>

Oxford, R. L. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109-126. Disponível em: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20-%201999/08%20\(Rebecca%20L.%20Oxford\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20-%201999/08%20(Rebecca%20L.%20Oxford).pdf)

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA*, 1-25. Disponível em: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Longman.

Oxford, R. L., Rubin, J., Chamot, A. U., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P., & Nel, C. (2014). The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts. *System*, 43, 30-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.02.004>

Paiva, V. L. M. O. (1998, jan.-jul.). Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*. 14(1), 73-88. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/strategies.htm>

Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. In J. S. Lobato & I. S. Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 879-895). Madrid: SGEL – Sociedad General Española de Librería.

Pinto, M. G. L. C. (2013, jul.-set.). O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*, 48(3), 369-379. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/12584/9917>

Ramilo, M. C. & FREITAS, T. A linguística e a linguagem dos média em Portugal: descrição do projecto REDIP. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-redip-redip.pdf>. Acedido a 25 fev. 2016.

Rubin, J. (1975, fevereiro). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. doi: 10.2307/3586011

Rubin, J. (2001, abril). Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(1), 25-37. doi: 10.1075/japc.11.1.05rub

Rummel, R. J. (1976). *Understanding correlation*. Disponível em: <http://www.mega.nu:8080/ampp/rummel/uc.htm#4.1>. Acedido a 30 out.2015.

Shumin, K. (2002). Factors to consider: developing adult EFL students’ speaking abilities. In J. R. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 204-211). Cambridge: Cambridge University Press.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte Ltda.

Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. In H. D. Brown; C.A. Yorio & R. Crymes (Eds.), *On TESOL ’77*, 194-203, Washington:TESOL.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417-428. doi: 10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x

APÊNDICE A.A

EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS DO NÍVEL A1.2 INVESTIGADOS

A1.2 – Turma 4 do 1.º semestre de 2014-2015

Expectativas para o curso:	CONSEGUIR FALAR, ESCRIVER, LER PROPRIO
Motivação para aprender português:	PRECISA DA MOTIVAÇÃO DE TRABALHO

Expectativas para o curso:	Falar, aprender gramática
Motivação para aprender português:	Gosto de morar viver em Portugal, trabalhar

Expectativas para o curso:	Falar bem português oral e escrito
Motivação para aprender português:	Para viver a Porto

Expectativas para o curso:	FALAR PORTUGUÊS
Motivação para aprender português:	VIVER EM PORTO POR ANOS

Expectativas para o curso: APRENDER MAIS OUVINDO RAPIDAMENTE A LINGUA PORTUGUESA PARA MELHORAR A MINHA COMPREENSAO DAS AULAS NO ICBAS.

Motivação para aprender português: ~~MELHORAR~~ A MESMA COISA DAS MINHAS EXPECTATIVAS, E MELHORAR A COMUNICAÇÃO COM AMIGOS.

Expectativas para o curso:
QUERIA FALAR, ESCRIVER MUITO BEM PARA IR OS OUTROS NIVEL DE LINGUA

Motivação para aprender português:
EU QUERIA APRENDER MUITO BEM PORQUE ESTUDO LINGUAS E QUERIA FAZER A TRADUTORA

Expectativas para o curso: Poder tener conversaciones em português e escribir. ~~com~~

Motivação para aprender português: Portugal é um país próximo a Espanha e também porque se fala em muitos outros países.

Expectativas para o curso:

Motivação para aprender português:

to communicate with people

Expectativas para o curso:

falar e compreender

Motivação para aprender português:

tenho familia portuguesa

Expectativas para o curso: **APRENDER SUFICIENTE PARA COMUNICARME**

Motivação para aprender português:
HE GUSTA EL IDIOMA Y LA CULTURA

Expectativas para o curso:

Motivação para aprender português:

Para falar português ~~em~~ com Portugêis

Expectativas para o curso:

para aprender ^{como o} falar mais rapido e coreto -

Motivação para aprender português:

~~para~~ quero falar com os amigos brasileiros e preciso falar português enquanto estou aqui no Porto.

Expectativas para o curso: **compreender bem e poder falar português com fluidez**

Motivação para aprender português: **trabalhar em um hospital do Porto**

Expectativas para o curso:

aprender mais português para falar e escrever

Motivação para aprender português:

estudios ~~em~~ no Porto

Expectativas para o curso:

BEM ENTENDER, PORQUE É DIFÍCIL PARA MEU
DE ENTENDER, AS MINHAS AULAS/SO EM PORTUGUÊS

Motivação para aprender português:

GOSTARIO E PODER FALAR MAIS.

Expectativas para o curso: APRENDER AS NOÇÕES BÁSICAS DE GRAMÁTICA
E FALAR PORTUGUÊS PARA CONTINUAR A ESTUDAR-LO
NO FUTURO EM MAIS DETALHE

Motivação para aprender português: TENTAR DOMINAR DE FORMA EFICIENTE
UMA LINGUA DE PRESTÍGIO INTERNACIONAL QUE ME VAI
AJUDAR NO MEU FUTURO PESSOAL E PROFISSIONAL

Expectativas para o curso:

praticar português com mais frequência.

Motivação para aprender português:

Minha nova vida é em Portugal - / encontrar
trabalho
também.

Expectativas para o curso:

Falar português mais rápido e correcto. (B1-2)

Motivação para aprender português:

Eu moro no Porto para 2 anos.

Expectativas para o curso:

Que lo aprendido lo aplique en mi vida cotidiana.

Motivação para aprender português:

ser melhor cada día en el idioma

APÊNDICE A.B

EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS DO NÍVEL A1.2 INVESTIGADOS

A1.2 – Turma 4 do 2.º semestre de 2014-2015

Expectativas para o curso:

quero falar português

Motivação para aprender português:

quero falar com amigos e na rua.

Expectativas para o curso:

falar melhor português

Motivação para aprender português:

viver aqui

Expectativas para o curso:

entender a classe de ~~minha~~ faculdade
falar com os outros estudantes

Motivação para aprender português:

Tenho toda minha classe em português
Falar em português.

Expectativas para o curso:

Eu quero falar melhor português (idealmente muito bem)

Motivação para aprender português:

Eu ~~vivo~~ ^{mor}o em Porto e eu quero aprender português

Expectativas para o curso:

Saber gramática (conjugações de verbos), falar

Motivação para aprender português:

para trabalhar

Expectativas para o curso:

FALAR PORTUGUES COM UM BOM PRONÚNCIAÇÃO

Motivação para aprender português:

MAIS OUTRA LINGUA / TRABALHO

Expectativas para o curso:

Falar português suficiente para manter uma conversación

Motivação para aprender português:

Me gusta conocer culturas diferentes y aprender su lengua e costumbres

Expectativas para o curso:

Falar e compreender português sem problemas.

Motivação para aprender português:

É uma língua linda

Expectativas para o curso:

TER A OPORTUNIDADE DE PRATICAR FALAR

Motivação para aprender português:

FALAR COM OS MEUS COLEGAS NO TRABALHO, E A FAMÍLIA DA MINHA NAMORADA

Expectativas para o curso:

Compreendendo mais português e fala mais.

Motivação para aprender português: - faz Amigas e sabe passos.

~~depois~~ ~~em~~ ~~em~~ ~~em~~

Expectativas para o curso: comunicación suficiente para el día a día.
Conocer gramática básica.

Motivação para aprender português: Necesito comprender fluentemente y documentar, en portugués para el desarrollo de mi tesis doctoral. Comunicación con grupo de investigación local.

Expectativas para o curso: estudar ^{gramático} Português e pronuncia Português

Motivação para aprender português:

Falar português fluente mente

APÊNDICE A.C

EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS DO NÍVEL A1.2 INVESTIGADOS

A1.2 – Turma 3 do 2.º semestre de 2014-2015

Expectativas para o curso: Poder hablar y comprender

Motivação para aprender português: Poder compreender a los ancianos para cuidarlos mejor

Expectativas para o curso:
APRENDER PORTUGUÊS,

Motivação para aprender português:
TRABALHO, VIAGAR, MÚSICA, CURIOSIDADE E CULTURA

Expectativas para o curso:
aprender a língua e falar/ler português melhor

Motivação para aprender português:
gosto muito de aprender línguas e ~~queria~~ ^{queria} falar a língua quando vivo no país

Expectativas para o curso: Saber falar português

Motivação para aprender português: para melhorar o meu português

Expectativas para o curso:

aprender a língua e os costumes

Motivação para aprender português:

Eu quero falar com os crianças no trabalho e portuguesas amigos

Expectativas para o curso:

FALAR MELHOR PORTUGUES
PERCEBER MAIS ORALMENTE

Motivação para aprender português:

É uma língua muito bonita / Investiga em
fontes portuguesas / ler livros em língua portuguesa / Receber as telenovelas
brasileiras 😊

Expectativas para o curso:

Motivação para aprender português:

melhora ~~aprendo~~ português. para entra universidade.

Interesses pessoais:

Poder comunicar-me.

Expectativas para o curso:

Falar português

Expectativas para o curso:

Falar Português mais

Motivação para aprender português:

Comunicar com portugueses. Pessoas

Expectativas para o curso:

Falar bem português, escrever correctamente,

Motivação para aprender português:

Falar a língua do país donde resido. Melhorar a comunicação com as pessoas locais. Escrever correctamente.

Expectativas para o curso:

Aprender, Hablar, Escribir y Comunicar me bien em português

Motivação para aprender português:

Por ser mi lengua paterna, por tener nacionalidad portuguesa

Expectativas para o curso: falo bem português.

Motivação para aprender português:

Porque eu quero falar um língua mais

Expectativas para o curso:

aprender a falar português,

Motivação para aprender português:

encontrar^a amigos, encontrar o trabalho, falar com gente

Expectativas para o curso: mais fluente em vocabulário e gramática

Motivação para aprender português: família portuguesa

Expectativas para o curso: FALAR MUITO BEM PORTUGUÊS

Motivação para aprender português: PROFESIONAL .

Expectativas para o curso: Quero poder de usar frases simples e passadas.

Motivação para aprender português: Quero falar com pessoas e amigos e compreender quando pessoas falam

APÊNDICE B.A

EXERCÍCIOS DE PRÁTICA ORAL: IMPORTÂNCIA E MOTIVAÇÃO, SEGUNDO OS ALUNOS

Regência 1 (unidades letivas 1, 2 e 3)

1. Acha que os exercícios de prática oral (dramatizações, apresentações, exercícios fonéticos, leitura em voz alta, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (dramatizações, apresentações, exercícios fonéticos, leitura em voz alta, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (dramatizações, apresentações, exercícios fonéticos, leitura em voz alta, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? PARA MIM FAZER PRÁTICA AQUI NAS AULAS É IMPORTANTE.

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? ESTOU MAIS SEGURO DE O QUE POSSO ORAR E TAMBÉM DEPOIS O PRIMEIRO TENTAR DEVO FAZER A MINHA ENUNCIÇÃO A CASA, NA UNIVERSIDADE.

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (dramatizações, apresentações, exercícios fonéticos, leitura em voz alta, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (dramatizações, apresentações, exercícios fonéticos, leitura em voz alta, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (dramatizações, apresentações, exercícios fonéticos, leitura em voz alta, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? porque aprendeu as palavras neccessarios para falar em algumas situações

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (dramatizações, apresentações, exercícios fonéticos, leitura em voz alta, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (dramatizações, apresentações, exercícios fonéticos, leitura em voz alta, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? porque ajudam a reter os conhecimentos.

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Se sim, porquê? _____

2

APÊNDICE B.B

EXERCÍCIOS DE PRÁTICA ORAL: IMPORTÂNCIA E MOTIVAÇÃO

Regência 2 (unidades letivas 4, 5 e 6)

1. Acha que os exercícios de prática oral (1. interações com falantes nativos, 2. diálogos com os colegas do curso, 3. dramatizações à frente da sala, 4. apresentações em grupo, 5. leitura em voz alta, 6. prática/correção de pronúncia, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Muito, nos ajudam a praticar lo aprendido y que nos corrigam ^{os} nos
errores

De qual ou quais gosta mais? 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☒ Nenhum ☐

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? _____

3. Sente-se mais autoconfiante para falar a língua portuguesa fora da sala de aula depois das atividades orais realizadas no curso?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Con las correcciones que me han hecho en clase, me siento
más seguro y más confiado en lo que digo

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (1. interações com falantes nativos, 2. diálogos com os colegas do curso, 3. dramatizações à frente da sala, 4. apresentações em grupo, 5. leitura em voz alta, 6. prática/correção de pronúncia, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? é muito importante de praticar falar

De qual ou quais gosta mais? 1. ☐ 2. ☐ 3. ☒ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☐ Nenhum ☐

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? sento-me mais confortável de usar o meu português.

3. Sente-se mais autoconfiante para falar a língua portuguesa fora da sala de aula depois das atividades orais realizadas no curso?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? acho que melhorei ☺

1. Acha que os exercícios de prática oral (1. interações com falantes nativos, 2. diálogos com os colegas do curso, 3. dramatizações à frente da sala, 4. apresentações em grupo, 5. leitura em voz alta, 6. prática/correção de pronúncia, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? SÃO MUY IMPORTANTE PARA NO TENER O MEDO / SER TIMIDO

De qual ou quais gosta mais? 1. ☐ 2. ☐ 3. ☒ 4. ☒ 5. ☐ 6. ☐ Nenhum ☐

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? _____

3. Sente-se mais autoconfiante para falar a língua portuguesa fora da sala de aula depois das atividades orais realizadas no curso?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? _____

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (1. interações com falantes nativos, 2. diálogos com os colegas do curso, 3. dramatizações à frente da sala, 4. apresentações em grupo, 5. leitura em voz alta, 6. prática/correção de pronúncia, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? _____

De qual ou quais gosta mais? 1. ☒ 2. ☒ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☐ Nenhum ☐

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Porque depois sei que sei falar português,

3. Sente-se mais autoconfiante para falar a língua portuguesa fora da sala de aula depois das atividades orais realizadas no curso?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Porque é mais fácil depois das aulas, mas antes aprendo muitas expressões úteis.

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (1. interações com falantes nativos, 2. diálogos com os colegas do curso, 3. dramatizações à frente da sala, 4. apresentações em grupo, 5. leitura em voz alta, 6. prática/correção de pronúncia, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☐
Não	☒

Porquê? *I think the Brazilian (accent) is hard to compartmentalize when you are just learning Portuguese.*

De qual ou quais gosta mais? 1. ☐ 2. ☒ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☐ Nenhum ☐

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? _____

3. Sente-se mais autoconfiante para falar a língua portuguesa fora da sala de aula depois das atividades orais realizadas no curso?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? _____

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (1. interações com falantes nativos, 2. diálogos com os colegas do curso, 3. dramatizações à frente da sala, 4. apresentações em grupo, 5. leitura em voz alta, 6. prática/correção de pronúncia, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? _____

De qual ou quais gosta mais? 1. ☒ 2. ☒ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☒ 6. ☒ Nenhum ☐

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? *De toda maneira estou motivado para ler um melhor português.*

3. Sente-se mais autoconfiante para falar a língua portuguesa fora da sala de aula depois das atividades orais realizadas no curso?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? *Ajudar mas não é só isso.*

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (1. interações com falantes nativos, 2. diálogos com os colegas do curso, 3. dramatizações à frente da sala, 4. apresentações em grupo, 5. leitura em voz alta, 6. prática/correção de pronúncia, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Para ver a diferença respecto a mi língua.

De qual ou quais gosta mais? 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☒ Nenhum ☐

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Conheço mais estruturas a la hora de falar.

3. Sente-se mais autoconfiante para falar a língua portuguesa fora da sala de aula depois das atividades orais realizadas no curso?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Antes não entendia y no podia responder. Agora mejor.

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (1. interações com falantes nativos, 2. diálogos com os colegas do curso, 3. dramatizações à frente da sala, 4. apresentações em grupo, 5. leitura em voz alta, 6. prática/correção de pronúncia, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Porque quando estamos a praticar aprendemos mais rápido. Se não falamos, não podemos aprender a pronúncia.

De qual ou quais gosta mais? 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☒ Nenhum ☐

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Porque sei falar melhor.

3. Sente-se mais autoconfiante para falar a língua portuguesa fora da sala de aula depois das atividades orais realizadas no curso?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? O mesmo motivo que arriba, posso falar melhor.

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (1. interações com falantes nativos, 2. diálogos com os colegas do curso, 3. dramatizações à frente da sala, 4. apresentações em grupo, 5. leitura em voz alta, 6. prática/correção de pronúncia, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? _____

De qual ou quais gosta mais? 1. ☐ 2. ☒ 3. ☒ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☒ Nenhum ☐

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? _____

3. Sente-se mais autoconfiante para falar a língua portuguesa fora da sala de aula depois das atividades orais realizadas no curso?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? _____

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (1. interações com falantes nativos, 2. diálogos com os colegas do curso, 3. dramatizações à frente da sala, 4. apresentações em grupo, 5. leitura em voz alta, 6. prática/correção de pronúncia, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Muito, nos ajudam a praticar lo aprendido y que nos corrigan ^{os} nos
errores

De qual ou quais gosta mais? 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☒ Nenhum ☐

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? _____

3. Sente-se mais autoconfiante para falar a língua portuguesa fora da sala de aula depois das atividades orais realizadas no curso?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Con las correcciones que me han hecho en clase, me siento
más seguro y más confiado en lo que digo

2

1. Acha que os exercícios de prática oral (1. interações com falantes nativos, 2. diálogos com os colegas do curso, 3. dramatizações à frente da sala, 4. apresentações em grupo, 5. leitura em voz alta, 6. prática/correção de pronúncia, etc.) são importantes para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão oral?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Porque apresentações em grupo é muito spontan e bom.

De qual ou quais gosta mais? 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6. ☐ Nenhum ☐

2. Sente-se mais motivado(a) para falar a língua portuguesa depois dos exercícios orais?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? Porque

3. Sente-se mais autoconfiante para falar a língua portuguesa fora da sala de aula depois das atividades orais realizadas no curso?

Sim	☒
Não	☐

Porquê? eu ~~aprender~~ fala a lingua portuguesa com os meus amigos
na residencia

2

APÊNDICE C

FICHA DE TRABALHO N.º 2 PRODUÇÃO ORAL EM GRUPO: TURISMO NO PORTO – PARTE 1

Instruções para a preparação individual (em casa):

Antes da exibição do vídeo:

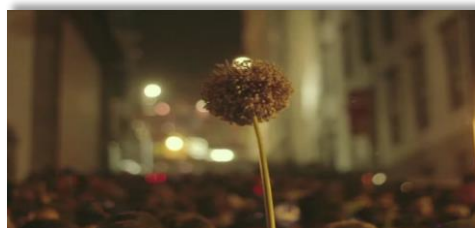
1. Veja o vídeo e tente identificar/reconhecer algumas atrações turísticas e outros aspetos da cidade do Porto. A duração do vídeo é de 2'10'':
<https://www.youtube.com/watch?v=5cyAjCSJhvQ>

Durante a exibição do vídeo:

1. Peça ajuda a um amigo ou colega sobre imagens que não consegue identificar.
2. Pense em palavras, expressões ou frases que podem ser usadas para descrever as atrações turísticas do Porto vistas no vídeo.
3. Anote essas palavras, expressões e frases.

Depois de ver o vídeo:

1. Escolha, no mínimo, 3 (três) pontos turísticos / aspetos (transportes, clima, segurança, diversidade, etc.) que considera bons, bonitos ou importantes no Porto. A seguir, algumas imagens mostradas no vídeo:



PRODUÇÃO ORAL EM GRUPO: TURISMO NO PORTO – PARTE 2

Instruções para a preparação do trabalho em grupo na sala de aula:

1. Em grupo, vejam mais uma vez o vídeo sobre pontos turísticos da cidade do Porto.
2. Em seguida, cada um deve apresentar aos colegas do grupo as atrações turísticas da sua preferência e aspetos (transportes, clima, segurança, diversidade, etc.) que considera positivos no Porto. (A partir desta fase, será gravado um áudio das interações orais do grupo.)
3. Entre todas as escolhas individuais, o grupo deve selecionar, no mínimo, 5 (cinco) atrações turísticas e 3 (três) aspetos positivos.
4. Em grupo, devem escrever um texto com frases curtas para convencer um estrangeiro a conhecer a cidade do Porto. Vejam exemplos de frases abaixo.
5. Lembrem-se de usar o Imperativo, os complementos verbais, etc. e de empregar o tratamento formal (3.ª pessoa).
6. Na página 3, há uma lista de palavras que podem ajudar-vos. Consultem-na.
7. Depois, cada grupo vai apresentar aos outros colegas e às professoras o resultado final, sem ler o texto preparado. Essa apresentação irá ocorrer enquanto o vídeo é exibido. Lembrem-se de que o vídeo tem a duração de 2'10''. Cada grupo pode escolher 2 ou 3 membros para fazer a apresentação.

Exemplos de frases e expressões

Qual é o seu próximo destino de férias?

O Porto é uma cidade cheia de vida e com muitas opções de lazer e cultura. / uma cidade colorida, etc.

O Porto é uma cidade moderna, com aeroporto e conexão com muitas cidades da Europa.

Venha conhecer a história da cidade, com...

O Porto oferece muita diversidade e opções para todos os gostos e idades.

Para quem gosta de natureza, há o rio e o mar, que se encontram aqui. Há praias, jardins e parques, como...

No verão, o clima é... / faz sol... / as temperaturas...

Para quem gosta de um bom vinho, (...)

Não se esqueça de visitar...

A vida noturna aqui no Porto tem muitas opções, como...

Os portuenses são...

Há muitos eventos e festas na cidade, como...

Em junho temos...

Venha conhecer o Porto!

Venha visitar-nos!

S U B S T A N T I V O S			
o aeroporto	o rio (Douro)	a ponte (Luís I, da Arrábida, etc.)	o metro
a bicicleta	o monumento	a igreja	o hotel (de luxo, luxuoso, 5 estrelas)
o teleférico	a estação (de comboios)	o helicóptero	o museu (Fundação Serralves)
o elétrico	a praia	o mercado (Mercado do Bolhão)	a loja (A Vida Portuguesa)
a livraria (Lello & Irmão)	a rotunda (Rotunda da Boavista)	a sala (de concertos: a Casa da Música)	o bar / o café / o restaurante
a festa (tradicional: “o São João”)	o estádio (do Dragão)	a partida / o jogo (de futebol)	a cave (de vinho)
o parque (Parque da Cidade)	a torre (Torre dos Clérigos)	o concerto / festival (de rock, de música clássica, etc.)	a discoteca
V E R B O S			
visitar	surfear	aproveitar	praticar
conhecer	apreciar	admirar	navegar (por)
ver	degustar	viver	maravilhar-se (com)
desfrutar (de)	sonhar	experimentar	mergulhar (em)
divertir-se	percorrer	descobrir	hospedar-se
A D J E T I V O S			
belo(a)	bonito(a)	alegre	hospitaleiro(a)
simpático(a)	caloroso(a)	agradável	colorido(a)
inesquecível	saboroso(a)	delicioso(a)	confortável
histórico(a)	antigo(a)	cultural	tradicional

APÊNDICE D
INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA A
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (IEAL)

Tradução e adaptação do
*Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*⁶²
Versão 7.0
© R. Oxford, 1989

SEM EFEITO DE AVALIAÇÃO / NO EVALUATION PURPOSES

Orientações / Directions

Este formulário do INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (IEAL) é para estudantes de Português como língua segunda ou língua estrangeira. Vai encontrar afirmações sobre a aprendizagem de Português. Por favor, leia cada afirmação. Na folha de respostas, marque a resposta que indique o grau de verdade (1, 2, 3, 4 ou 5) da afirmação.

This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of Portuguese as a second or foreign language. You will find statements about learning Portuguese. Please read each statement. On the separate Worksheet, write the response (1, 2, 3, 4 or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.

1. Nunca ou quase nunca verdadeira / *Never or almost never true of me*
2. Normalmente não verdadeira / *Usually not true of me*
3. Parcialmente verdadeira / *Somewhat true of me*
4. Normalmente verdadeira / *Usually true of me*
5. Sempre ou quase sempre verdadeira / *Always or almost always true of me*

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa que a afirmação é muito raramente verdadeira. / *Never or almost never true of me means that the statement is very rarely true of you.*

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira menos da metade do tempo. / *Usually not true of me means that the statement is true less than half the time.*

PARCIALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira aproximadamente metade do tempo. / *Somewhat true of me means that the statement is true of you about half the time.*

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira mais da metade do tempo. / *Usually true of me means that the statement is true more than half the time.*

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira quase sempre. / *Always or almost always true of me means that the statement is true of you almost always.*

⁶² Tradução e adaptação de Laura Baptista. Tradução, adaptação e aplicação autorizadas pela autora (Oxford, 1990).

Indique a resposta que o/a descreve melhor. Não responda como pensa que deveria ser ou o que as outras pessoas fazem. Não há respostas certas ou erradas às afirmações. Coloque as suas respostas na folha de respostas. Por favor, não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe o mais rapidamente possível, sendo cuidadoso/a. Normalmente o preenchimento leva **aproximadamente 20-30 minutos**. Se tem alguma pergunta, comunique-a ao seu professor / à sua professora imediatamente.

Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Put your answers on the separate Worksheet. Please make no marks on the items. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete. If you have any questions, let the teacher know immediately.

EXEMPLO / EXAMPLE

1. Nunca ou quase nunca verdadeira / *Never or almost never true of me*
2. Normalmente não verdadeira / *Usually not true of me*
3. Parcialmente verdadeira / *Somewhat true of me*
4. Normalmente verdadeira / *Usually true of me*
5. Sempre ou quase sempre verdadeira / *Always or almost always true of me*

Leia o item, escolha uma resposta (de 1 a 5, como acima) e escreva-a no espaço depois do item. / *Read the item, and choose a response (1 through 5 as above), and write it in the space after the item.*

Procuro ativamente oportunidades para falar com falantes nativos de Português.
_____/ *I actively seek out opportunities to talk with native speakers of Portuguese. _____*

Este foi apenas o item de exemplo. Responda aos restantes itens na folha de respostas. / *You have just completed the example item. Answer the rest of the items on the Worksheet.*

Parte A / Part A

1. Penso nas relações entre o que já sei e as coisas novas que aprendo em Português. / *I think of relationships between what I already know and new things I learn in Portuguese.*
2. Quando aprendo palavras novas em Português, uso-as numa frase, para me poder lembrar delas. / *I use new Portuguese words in a sentence so I can remember them.*
3. Relaciono o som de uma palavra nova em Português com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la. / *I connect the sound of a new Portuguese word and an image or picture of the word to help me remember the word.*
4. Lembro-me de uma palavra nova em Português fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada. / *I remember a new Portuguese word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.*
5. Uso rimas para me lembrar das palavras novas em Português. / *I use rhymes to remember new Portuguese words.*
6. Uso cartões de memória para me lembrar das palavras novas em Português. / *I use flashcards to remember new Portuguese words.*
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em Português. / *I physically act out new Portuguese words.*
8. Faço uma revisão das aulas frequentemente. / *I review Portuguese lessons often.*
9. Recordo as palavras ou frases novas em Português, lembrando-me da sua localização na página, no quadro ou num cartaz na rua. / *I remember new Portuguese words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.*

Parte B / Part B

10. Digo ou escrevo as palavras novas em Português várias vezes. / *I say or write new Portuguese words several times.*
11. Tento falar como falantes nativos de Português. / *I try to talk like native Portuguese speakers.*
12. Pratico os sons do Português. / *I practice the sounds of Portuguese.*
13. Uso as palavras que conheço em Português de modos diferentes. / *I use the Portuguese words I know in different ways.*

14. Início conversas em Português. / *I start conversations in Portuguese.*
15. Vejo programas em Português na TV ou vou ao cinema para ver filmes falados em Português. / *I watch Portuguese language TV shows spoken in Portuguese or go to movies spoken in Portuguese.*
16. Leio em Português por prazer. / *I read for pleasure in Portuguese.*
17. Escrevo notas, mensagens, cartas ou relatórios em Português. / *I write notes, messages, letters, or reports in Portuguese.*
18. Num texto em Português, primeiro leio-o rapidamente, depois leio-o outra vez cuidadosamente. / *I first skim a Portuguese passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.*
19. Procuro palavras na minha língua que sejam semelhantes às palavras novas em Português. / *I look for words in my own language that are similar to new words in Portuguese.*
20. Tento encontrar padrões em Português. / *I try to find patterns in Portuguese.*
21. Descubro o significado de uma palavra em Português decompondo-a em partes que eu entendo. / *I find the meaning of a Portuguese word by dividing it into parts that I understand.*
22. Tento não fazer tradução literal. / *I try not to translate word-for-word.*
23. Faço resumos das informações que ouço ou leio em Português. / *I make summaries of information that I hear or read in Portuguese.*

Parte C / Part C

24. Para entender palavras desconhecidas em Português, tento adivinhar o seu significado. / *To understand unfamiliar Portuguese words, I make guesses.*
25. Quando não consigo lembrar-me de uma palavra durante uma conversa em Português, faço gestos. / *When I can't think of a word during a conversation in Portuguese, I use gestures.*
26. Invento novas palavras, se não sei as palavras corretas em Português. / *I make up new words if I do not know the right ones in Portuguese.*
27. Leio em Português sem procurar cada palavra nova no dicionário. / *I read Portuguese without looking up every new word.*

28. Tento adivinhar o que a outra pessoa vai dizer em seguida em Português. / *I try to guess what the other person will say next in Portuguese.*

29. Se não me lembro de uma palavra em Português, uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa. / *If I can't think of a Portuguese word, I use a word or phrase that means the same thing.*

Parte D / Part D

30. Tento criar o máximo de oportunidades possível para usar o meu Português. / *I try to find as many ways as I can to use my Portuguese.*

31. Observo os meus erros em Português e uso isso para me ajudar a melhorar. / *I notice my Portuguese mistakes and use that information to help me do better.*

32. Presto atenção quando alguém está a falar em Português. / *I pay attention when someone is speaking Portuguese.*

33. Tento descobrir formas para ser um melhor aluno de Português. / *I try to find out how to be a better learner of Portuguese.*

34. Planeio/Organizo a minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar Português. / *I plan my schedule so I will have enough time to study Portuguese.*

35. Procuro pessoas com quem possa falar em Português. / *I look for people I can talk to in Portuguese.*

36. Procuro oportunidades para ler o máximo possível em Português. / *I look for opportunities to read as much as possible in Portuguese.*

37. Tenho objetivos claros para melhorar as minhas competências em Português. / *I have clear goals for improving my Portuguese skills.*

38. Penso sobre o meu progresso na aprendizagem do Português. / *I think about my progress in learning Portuguese.*

Parte E / Part E

39. Tento relaxar sempre que tenho medo de usar o Português. / *I try to relax whenever I feel afraid of using Portuguese.*
40. Encorajo-me a falar Português, mesmo quando tenho medo de cometer erros. / *I encourage myself to speak Portuguese even when I am afraid of making a mistake.*
41. Dou-me uma recompensa quando tenho bom desempenho em Português. / *I give myself a reward or treat when I do well in Portuguese.*
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou a estudar ou a usar Português. / *I notice if I am tense or nervous when I am studying or using Portuguese.*
43. Anoto os meus sentimentos num diário sobre a aprendizagem do Português. / *I write down my feelings in a language learning diary.*
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou a aprender Português. / *I talk to someone else about how I feel when I am learning Portuguese.*

Parte F / Part F

45. Se não entendo algo em Português, peço à outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir. / *If I do not understand something in Portuguese, I ask the other person to slow down or say it again.*
46. Peço a falantes nativos de Português para me corrigirem quando falo. / *I ask Portuguese speakers to correct me when I talk.*
47. Pratico Português com outros estudantes estrangeiros. / *I practice Portuguese with other students.*
48. Peço ajuda a falantes nativos. / *I ask for help from Portuguese speakers.*
49. Faço perguntas em Português. / *I ask questions in Portuguese.*
50. Tento aprender sobre a(s) cultura(s) dos falantes de Português. / *I try to learn about the culture of Portuguese speakers.*

Nome _____

Data ____/____/____

**Folha de respostas e pontuação do
Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Línguas (IEAL)**

***Worksheet for Answering and Scoring the
Strategy Inventory for Language Learning (SILL)***

Versão 7.0

1. Os espaços em branco são numerados para cada item do IEAL. / *The blanks are numbered for each item on the SILL.*
2. Escreva a sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4 ou 5) em cada um dos espaços. / *Write your response to each item (that is, write 1, 2, 3, 4 or 5) in each of the blanks.*
3. Some cada coluna. Coloque o resultado na linha marcada SOMA. / *Add up each column. Put the result on the line marked SUM.*
4. Divida pelo número sob a palavra SOMA para obter a média para cada coluna. Arredonde essa média a um algarismo decimal, como em 3,4. / *Divide by the number under SUM to get the average for each column. Round this average off to the nearest tenth, as in 3,4.*
5. Calcule a sua média geral. Para fazer isso, some os valores TOTAIS de todas as diferentes partes do IEAL. Depois divida por 50. / *Figure out your overall average. To do this, add up all the SUMS for the different parts of the SILL. Then divide by 50.*
6. Quando tiver terminado, o seu professor / a sua professora irá dar-lhe o Perfil de Resultados. Copie as suas médias (de cada parte e do IEAL completo) da Folha de Respostas para a Folha do Perfil dos Resultados. / *When you have finished, your teacher will give you the Profile of Results. Copy your averages (for each part and for the whole SILL) from the Worksheet to the Profile.*

Folha de respostas do IEAL (continuação)
SILL Worksheet (continued)

Versão 7.0

1. Nunca ou quase nunca verdadeira / *Never or almost never true of me*
2. Normalmente não verdadeira / *Usually not true of me*
3. Parcialmente verdadeira / *Somewhat true of me*
4. Normalmente verdadeira / *Usually true of me*
5. Sempre ou quase sempre verdadeira / *Always or almost always true of me*

PARTE A PART A	PARTE B PART B	PARTE C PART C	PARTE D PART D	PARTE E PART E	PARTE F PART F	IEAL COMPLETO WHOLE SILL
1	10	24	30	39	45	SOMA DA PARTE A ____
2	11	25	31	40	46	SOMA DA PARTE B ____
3	12	26	32	41	47	SOMA DA PARTE C ____
4	13	27	33	42	48	SOMA DA PARTE D ____
5	14	28	34	43	49	SOMA DA PARTE E ____
6	15	29	35	44	50	SOMA DA PARTE F ____
7	16		36			
8	17		37			
9	18		38			
	19					
	20					
	21					
	22					
	23					
SOMA ____ SUM	SOMA ____ SUM	SOMA ____ SUM	SOMA ____ SUM	SOMA ____ SUM	SOMA ____ SUM	SOMA ____ SUM
÷ 9 = ____	÷ 14 = ____	÷ 6 = ____	÷ 9 = ____	÷ 6 = ____	÷ 6 = ____	÷ 50 = (MÉDIA GERAL / OVERALL AVERAGE)

Nome _____

Data ____/____/____

**Perfil dos Resultados do Inventário de Estratégias
para a Aprendizagem de Línguas (IEAL)**

Vai receber este perfil depois de ter completado a Folha de Respostas. Este perfil vai mostrar os seus resultados no IEAL. Esses resultados irão dizer os tipos de estratégias que usa na aprendizagem de Português. Não há respostas certas ou erradas.

Para completar este perfil, transfira as suas médias de cada uma das partes do IEAL e a sua média geral do IEAL inteiro. Essas médias estão na Folha de Respostas.

Profile of Results on the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Versão 7.0

You will receive this Profile after you have completed the Worksheet. This Profile will show your SILL results. These results will tell you the kinds of strategies you use in learning Portuguese. There are no right or wrong answers.

To complete this Profile, transfer your averages for each part of the SILL, and your overall average for the whole SILL. These averages are found on the Worksheet.

Parte	Quais estratégias estão incluídas	A sua média nesta parte
Part	What strategies are covered	Your average in this part
A	Lembrar de modo mais eficaz <i>Remembering more effectively</i>	_____
B	Usar todos os seus processos mentais <i>Using all your mental processes</i>	_____
C	Compensar o conhecimento que falta <i>Compensating for missing knowledge</i>	_____
D	Organizar e avaliar a sua aprendizagem <i>Organizing and evaluating your learning</i>	_____
E	Gerir as suas emoções <i>Managing your emotions</i>	_____
F	Aprender com os outros <i>Learning with others</i>	_____
A SUA MÉDIA GERAL / YOUR OVERALL AVERAGE		

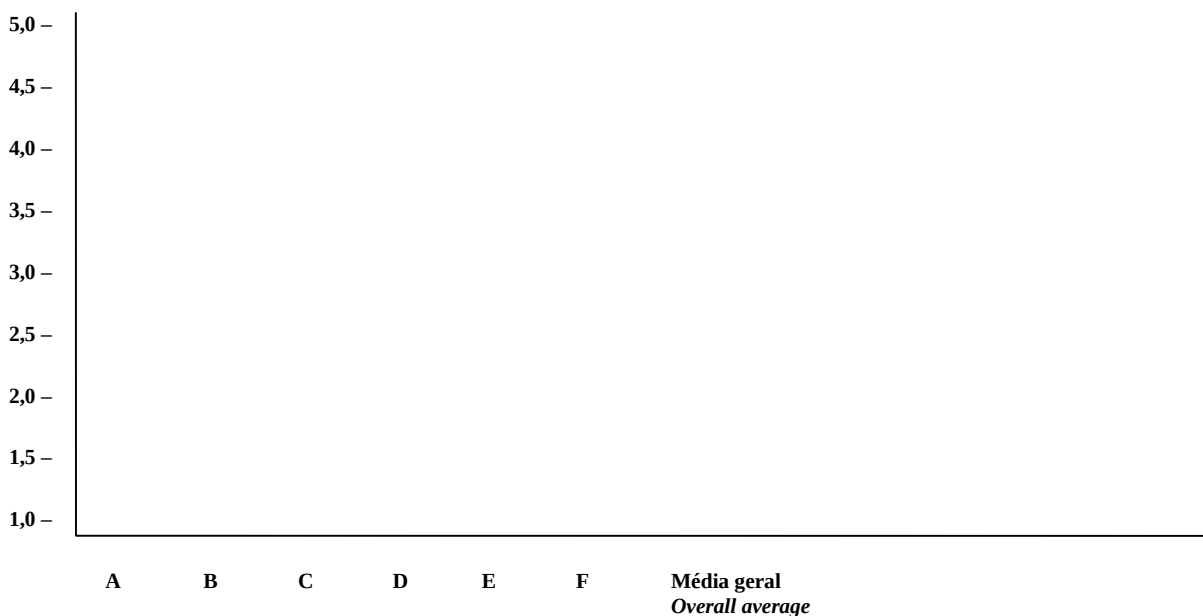
Perfil dos Resultados do IEAL (continuação)
Chave para compreender as suas médias

SILL Profile of Results (continued)
Key to understand your averages
Versão 7.0

Alta /	Sempre ou quase sempre utilizada / <i>Always or almost always used</i>	4,5 - 5,0
High	Normalmente utilizada / <i>Usually used</i>	3,5 - 4,4
Média /	Às vezes utilizada / <i>Sometimes used</i>	2,5 - 3,4
Medium		
Baixa /	Geralmente não utilizada / <i>Generally not used</i>	1,5 - 2,4
Low	Nunca ou quase nunca utilizada / <i>Never or almost never used</i>	1,0 - 1,4

Faça um gráfico das suas médias
Graph your average here

Se quiser, pode fazer um gráfico das suas médias no IEAL. O que diz esse gráfico a respeito de si? O seu perfil é muito alto ou muito baixo em alguma parte? / *If you want, you can make a graph of your SILL averages. What does this graph tell you? Are you very high or very low on any part?*



A. Lembrar de modo mais eficaz / *Remembering more effectively* **B.** Usar todos os seus processos mentais / *Using all your mental processes* **C.** Compensar o conhecimento que falta / *Compensating for missing knowledge* **D.** Organizar e avaliar a sua aprendizagem / *Organizing and evaluating your learning* **E.** Gerir as suas emoções / *Managing your emotions* **F.** Aprender com os outros / *Learning with others*

O que significam essas médias para si

A média geral indica com que frequência usa estratégias para aprender Português. Cada parte do IEAL representa um grupo de estratégias de aprendizagem. As médias de cada parte do IEAL mostram quais grupos de estratégias são mais usados por si para aprender Português.

O melhor uso de estratégias depende da sua idade, personalidade e objetivo(s) de aprendizagem. Se tem uma média muito baixa numa ou em mais partes do IEAL, deve haver novas estratégias nesses grupos que poderá querer usar. Pergunte ao seu professor / à sua professora sobre essas estratégias.

What these averages mean to you

The overall average tells how often you use strategies for learning Portuguese. Each part of the SILL represents a group of learning strategies. The averages for each part of the SILL show which groups of strategies you use most for learning Portuguese.

The best use of strategies depends on your age, personality, and purpose for learning. If you have a very low average on one or more parts of the SILL, there may be some new strategies in these groups that you might want to use. Ask your teacher about these.

APÊNDICE E
COMPOSIÇÃO DOS QUATRO GRUPOS DE DESEMPENHO ORAL,
DE ACORDO COM AS VARIÁVEIS NACIONALIDADE, LM E SEXO

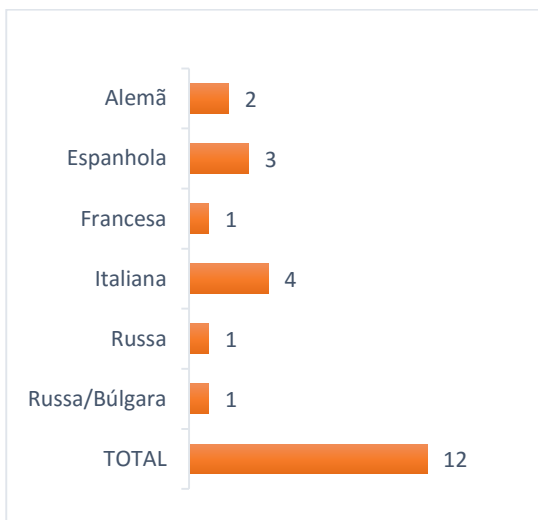


Figura 3.7
Nacionalidades dos alunos com classificação
“Muito Bom” na avaliação oral

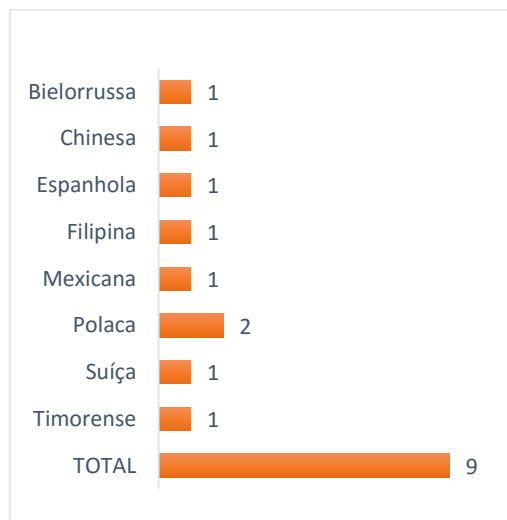


Figura 3.8
Nacionalidades dos alunos com classificação
“Bom” na avaliação oral

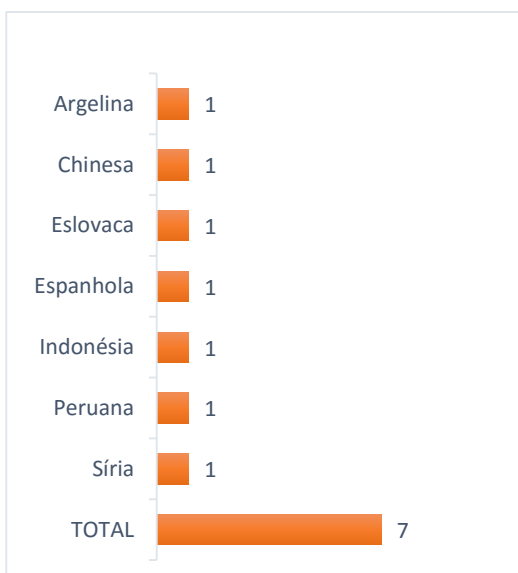


Figura 3.9
Nacionalidades dos alunos com classificação
“Suficiente” na avaliação oral

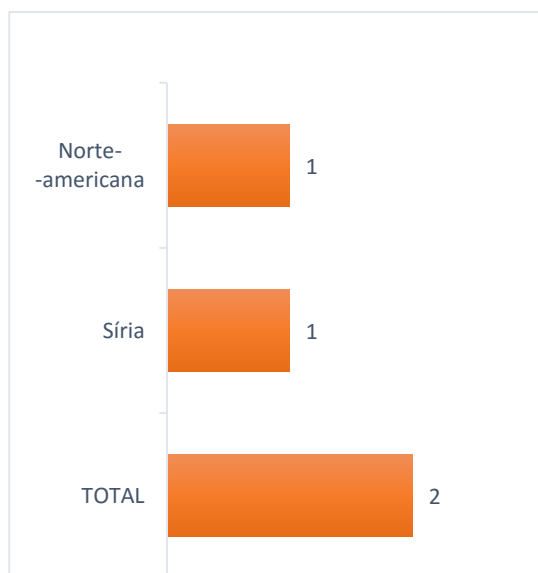


Figura 3.10
Nacionalidades dos alunos com classificação
“Insuficiente” na avaliação oral

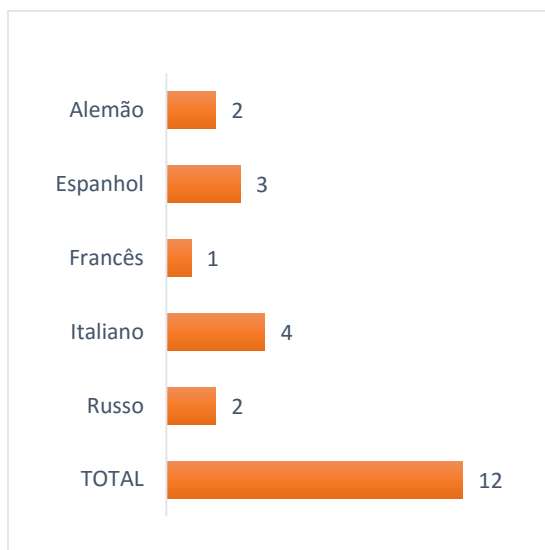


Figura 3.11
Línguas maternas dos alunos com classificação
“Muito Bom” na avaliação oral

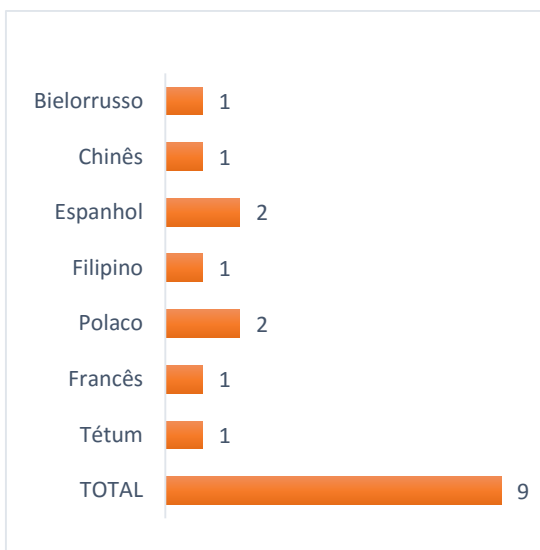


Figura 3.12
Línguas maternas dos alunos com classificação
“Bom” na avaliação oral

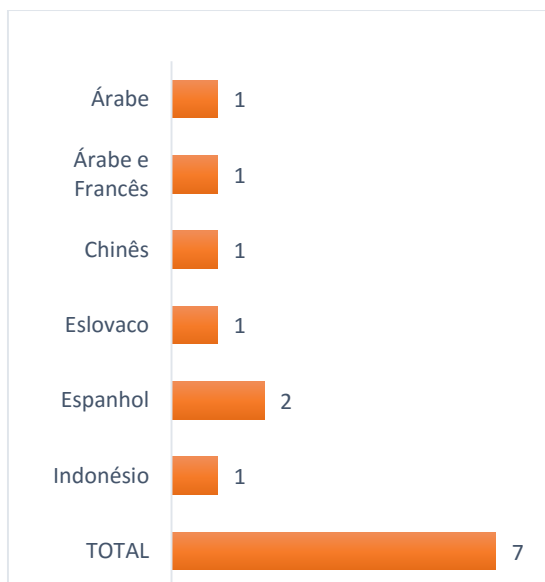


Figura 3.13
Línguas maternas dos alunos com classificação
“Suficiente” na avaliação oral

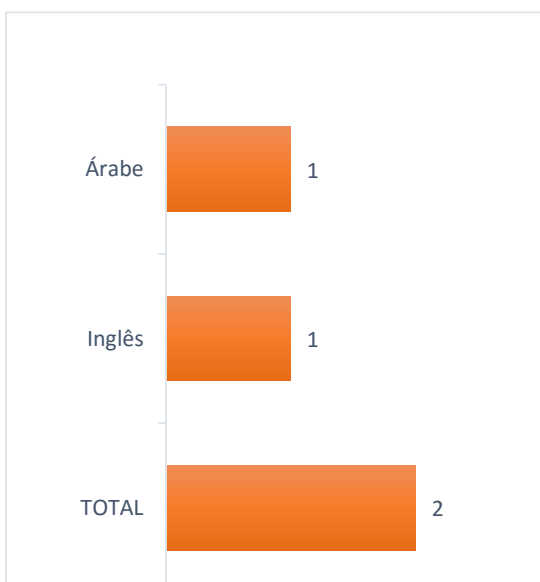


Figura 3.14
Línguas maternas dos alunos com classificação
“Insuficiente” na avaliação oral

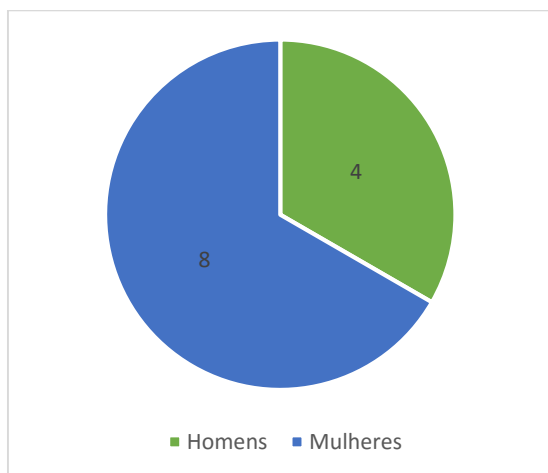


Figura 3.15
Número de sujeitos segundo o sexo – Grupo com classificação “Muito Bom” na avaliação oral

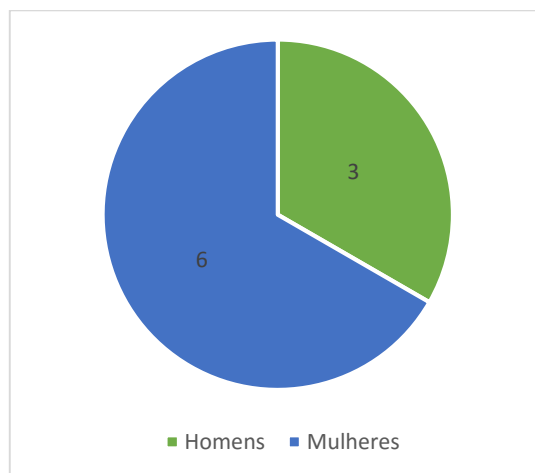


Figura 3.16
Número de sujeitos segundo o sexo – Grupo com classificação “Bom” na avaliação oral

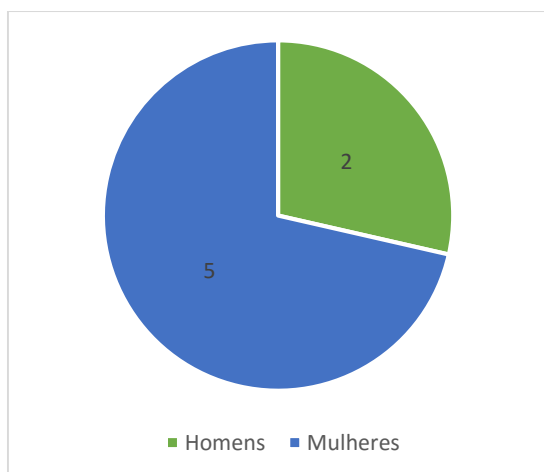


Figura 3.17
Número de sujeitos segundo o sexo – Grupo com classificação “Suficiente” na avaliação oral

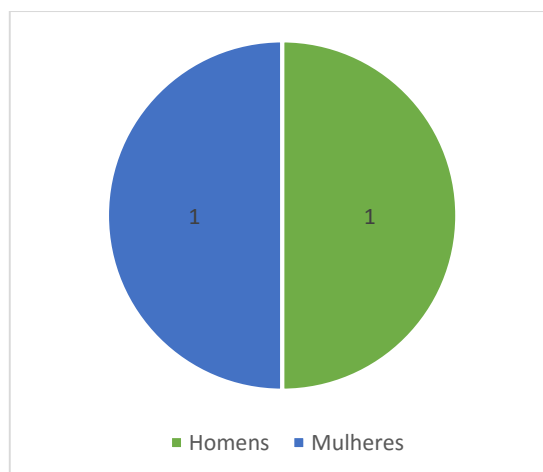


Figura 3.18
Número de sujeitos segundo o sexo – Grupo com classificação “Insuficiente” na avaliação oral

APÊNDICE F – PONTUAÇÃO INDIVIDUAL NOS ITENS DO IEAL/SILL

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
A1	4	3	1	2	1	1	1	2	2	1	5	4	4	5	1	1	4	5	4	4	4	3	3	5	4
A2	3	5	3	4	3	2	3	4	5	4	4	5	4	3	4	5	3	4	5	4	3	4	3	3	5
A3	4	3	1	4	1	1	4	3	3	4	5	4	4	4	4	4	1	5	5	3	3	4	3	5	4
A4	5	2	4	3	4	2	4	4	4	4	5	3	4	5	2	3	5	4	5	3	3	4	2	5	5
A5	3	4	2	4	2	4	1	3	5	4	5	4	4	4	4	5	5	2	3	4	4	4	3	4	3
A6	4	3	2	4	2	1	3	3	4	4	1	3	3	3	2	2	2	2	5	4	3	1	3	4	4
A7	3	4	2	1	1	1	3	3	2	2	4	4	4	3	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
A8	4	2	4	4	1	1	1	2	4	2	3	3	2	2	1	1	2	4	4	4	3	3	1	4	4
A9	4	4	1	1	1	2	3	4	1	3	1	2	2	2	1	1	3	5	1	2	3	2	3	3	5
A10	5	5	2	2	2	2	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	2	3	4	2	5	3	3	3
A11	5	5	1	4	5	5	2	3	5	5	4	4	2	2	1	3	2	1	3	2	3	3	2	4	3
A12	4	3	5	4	3	3	4	3	4	3	5	5	5	4	4	5	5	5	3	3	3	3	5	1	5
B1	3	2	3	4	3	2	3	3	4	4	4	3	4	5	3	3	3	4	4	4	4	4	2	3	4
B2	5	4	2	3	1	4	1	3	3	5	4	5	4	3	4	2	2	5	4	5	5	5	5	5	5
B3	4	2	3	3	2	1	1	4	3	4	5	4	3	4	3	5	4	5	5	3	2	3	3	4	3
B4	3	2	2	4	1	1	5	2	5	5	5	5	5	5	2	1	4	3	4	4	3	2	1	5	5
B5	4	3	2	2	3	5	4	4	3	5	4	5	3	5	5	2	2	5	3	3	1	4	2	5	5
B6	2	3	4	4	1	1	3	3	5	2	5	5	3	4	2	4	2	2	1	4	4	5	2	4	2
B7	5	3	2	4	1	1	1	2	4	1	2	3	2	3	1	3	1	4	5	5	3	3	1	5	4
B8	3	3	4	3	1	1	1	3	5	5	4	5	5	4	2	4	4	5	2	5	4	2	1	5	5
B9	3	4	1	1	3	2	1	2	1	4	3	4	2	3	2	1	2	4	4	3	2	2	1	4	4
B10	3	3	3	3	1	4	1	2	4	5	5	4	3	3	2	5	2	1	1	1	4	3	2	3	4
B11	5	3	4	4	1	2	1	4	4	2	3	4	4	2	2	4	2	2	5	3	2	4	3	3	5
B12	3	3	4	2	2	1	3	3	1	2	3	4	2	3	3	2	2	4	4	3	3	4	3	5	4

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
C1	4	4	4	4	1	5	1	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
C2	5	3	2	4	2	2	2	3	4	4	3	2	5	5	4	2	4	2	4	4	3	4	4	4	4
C3	4	4	2	2	1	3	2	5	3	4	4	5	3	3	2	2	4	3	3	2	3	3	2	3	4
C4	5	4	2	4	1	1	1	3	4	4	3	3	3	2	1	4	3	4	2	4	1	3	1	4	3
C5	3	4	3	3	2	1	2	3	4	4	4	3	3	4	4	5	3	3	5	1	4	4	3	2	3
C6	5	3	4	3	5	5	5	4	3	5	3	1	1	1	4	3	3	4	5	5	3	2	2	3	4
C7	5	4	3	4	1	5	4	4	4	5	4	4	4	5	3	4	5	3	2	3	3	4	3	4	5
C8	5	2	4	5	1	2	2	3	2	4	3	4	2	3	5	2	2	3	5	4	2	1	3	5	3
C9	5	3	5	3	1	2	1	4	3	4	2	3	1	2	4	1	1	1	1	4	5	1	1	4	5
C10	5	5	5	5	5	3	3	4	2	5	3	4	5	5	3	5	2	1	5	3	4	1	3	2	3

	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
A1	2	3	4	5	3	4	5	3	1	4	2	2	3	5	5	1	5	1	4	5	5	5	5	5	3
A2	4	4	4	3	4	5	5	4	5	4	4	5	4	4	4	3	4	1	5	5	4	3	5	3	5
A3	3	5	5	4	4	3	5	3	4	4	4	4	4	3	3	5	4	1	4	5	5	5	5	3	5
A4	3	1	3	4	5	4	4	2	3	5	5	3	4	2	3	1	1	1	5	5	5	3	5	5	4
A5	3	2	2	4	5	5	5	4	4	4	5	4	5	1	4	4	2	3	4	4	5	4	5	4	5
A6	3	4	4	3	4	4	4	3	2	3	2	3	4	4	2	3	2	1	1	5	3	2	5	3	5
A7	4	4	3	4	3	4	4	4	2	4	1	5	4	3	3	1	2	1	3	3	5	4	3	3	4
A8	4	3	4	3	2	2	4	2	2	3	2	3	2	3	2	4	4	1	4	2	3	2	3	2	4
A9	4	4	2	3	1	2	3	3	3	2	2	2	2	5	4	2	4	1	2	2	2	2	3	3	4
A10	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	1	2	1	1	3	4	5	5	5	5
A11	2	4	2	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	2	2	1	2	4	3	3	2	3	3
A12	4	3	2	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	2	3	2	4	4	2	5	4	4	4
B1	4	4	2	3	3	4	4	3	3	4	2	3	3	1	4	4	3	1	3	4	4	4	4	3	4
B2	3	4	5	5	3	5	5	5	4	3	3	4	5	3	4	1	5	1	4	5	5	5	5	3	5
B3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	1	1	4	4	3	4	4	4
B4	3	4	2	4	3	4	3	2	2	4	2	4	5	5	5	1	1	1	2	4	5	5	5	5	3
B5	1	3	4	4	5	4	4	3	4	5	2	4	4	5	5	2	4	1	1	5	4	4	3	4	5
B6	3	2	4	5	5	3	3	2	3	2	4	5	4	1	5	4	2	1	3	5	5	1	4	5	2
B7	4	4	4	4	3	5	5	3	1	2	2	3	3	4	4	1	3	1	2	2	1	1	2	4	3
B8	5	5	3	5	3	5	4	3	3	3	4	5	2	5	5	2	5	1	2	5	4	4	4	5	5
B9	3	4	2	4	2	3	4	2	1	2	2	2	4	5	2	1	5	1	2	5	2	2	4	2	3
B10	1	5	1	1	4	5	3	5	3	3	5	5	5	5	5	1	1	1	4	2	4	1	4	4	4
B11	1	4	3	2	2	5	5	3	4	3	5	3	4	3	4	1	3	1	2	5	4	3	2	2	4
B12	3	2	3	3	3	3	4	3	2	4	3	3	4	2	3	1	3	1	4	4	3	2	4	2	4

	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
C1	4	4	4	4	1	5	1	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
C2	5	3	2	4	2	2	2	3	4	4	3	2	5	5	4	2	4	2	4	4	3	4	4	4	4
C3	4	4	2	2	1	3	2	5	3	4	4	5	3	3	2	2	4	3	3	2	3	3	2	3	4
C4	5	4	2	4	1	1	1	3	4	4	3	3	3	2	1	4	3	4	2	4	1	3	1	4	3
C5	3	4	3	3	2	1	2	3	4	4	4	3	3	4	4	5	3	3	5	1	4	4	3	2	3
C6	5	3	4	3	5	5	5	4	3	5	3	1	1	1	4	3	3	4	5	5	3	2	2	3	4
C7	5	4	3	4	1	5	4	4	4	5	4	4	4	5	3	4	5	3	2	3	3	4	3	4	5
C8	5	2	4	5	1	2	2	3	2	4	3	4	2	3	5	2	2	3	5	4	2	1	3	5	3
C9	5	3	5	3	1	2	1	4	3	4	2	3	1	2	4	1	1	1	1	4	5	1	1	4	5
C10	5	5	5	5	5	3	3	4	2	5	3	4	5	5	3	5	2	1	5	3	4	1	3	2	3

APÊNDICE G.A

Interação Oral Informal 1 (IOI-1): falantes não nativos (FNN) e falantes nativos (FN) do Português Europeu (PEC)
Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – 2.º sem. 2014-15 – Nível A1.2 (Turma 4)

DATA: 26 / 03 / 2015

LOCAL: Sala de aula

DURAÇÃO PREVISTA: 45 min

ATIVIDADE	COMPETÊNCIAS ¹	COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO ²	DOMÍNIOS ³	TEMAS ⁴	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS ⁵ ENVOLVIDAS	RECURSOS	CORREÇÃO
IOI com 5 FN do PEC, alunos da Unidade Curricular “Didática do Português Língua não Materna” do Mestrado Português Língua Segunda / Língua Estrangeira - 2014-15. Serão formados grupos de 2 ou 3 alunos e 1 FN.	Competência linguística: 1. competência lexical; 2. competência gramatical; 3. competência semântica; 4. competência fonológica.	Cumprimentar / saudar / agradecer Saudar empregando formas de cortesia / delicadeza Perguntar / dar informação sobre algo ou alguém	Privado: <u>Pessoas</u> (conhecidos) <u>Operações</u> (Entretenimento e passatempos) Público: <u>Pessoas</u> (cidadãos) <u>Operações</u> (divertimentos e ocupação de tempos livres)	Formas de tratamento (formais e informais) Fórmulas rituais Ocupação dos tempos livres Centros de interesse	Cognitivas: <u>Prática:</u> 1. Repetir; 2. Reconhecer e usar fórmulas e padrões; 3. Praticar realisticamente. Compensatórias: <u>Adivinhar de modo inteligente:</u> 1. Usar pistas linguísticas; 2. Usar outras pistas. <u>Superar limitações na oralidade:</u> 1. Pedir ajuda; 2. Ajustar ou aproximar a mensagem.	5 gravadores	Diferida. Após a audição das gravações pela professora estagiária, em data posterior os alunos conhecerão os seus erros e falhas recorrentes.

1 – De acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 156-167 e 169-184). 2 – De acordo com o programa do nível A1.2 do CAPE/FLUP (2.º semestre de 2014-15, docente responsável Doutora Ângela Carvalho). 3 – De acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 75-77). 4 – Os temas indicados constam do programa mencionado na nota 2. 5 – De acordo com a taxonomia de Oxford (1990).

Continuação (IOI-1)

ATIVIDADE	COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	DOMÍNIOS	TEMAS	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS ENVOLVIDAS	RECURSOS	CORREÇÃO
O aluno irá: 1. apresentar-se (nome, idade, nacionalidade e origem, profissão, estudos, ocupação nos tempos livres, gostos e interesses, etc.); 2. formular perguntas ao interlocutor nativo (os mesmos dados do item 1); 3. apresentar o seu interlocutor nativo aos colegas dos outros grupos.	Competência sociolinguística: 1. marcadores linguísticos de relações sociais; 2. regras de delicadeza; 3. diferenças de registo. Competência pragmática: 1. competência funcional (fluência na oralidade).		Educativo: <u>Pessoas</u> (colegas de turma)	Profissões Estudos	Metacognitivas: <u>Foco na própria aprendizagem:</u> 1. Ter uma visão geral do aprendizado e fazer conexões entre o que é novo e o conhecimento já adquirido; 2. Prestar atenção; 3. Focar na compreensão oral antes de falar. <u>Organizar e planejar a própria aprendizagem:</u> 1. Identificar o propósito de uma tarefa; 2. Planejar para uma tarefa; 3. Procurar oportunidades para praticar. <u>Avaliar a própria aprendizagem:</u> 1. Automonitorar-se; 2. Autoavaliar-se. Sociais: <u>Fazer perguntas:</u> 1. Pedir esclarecimento ou verificação. <u>Cooperar com os outros:</u> 1. Cooperar com os pares; 2. Cooperar com utilizadores proficientes da nova língua. <u>Ter empatia para com os outros:</u> 1. Desenvolver entendimento cultural; 2. Tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros. Afetivas: <u>Encorajar-se:</u> 1. Assumir riscos com discernimento.		Para efeito de automonitoramento, cada aluno receberá uma ficha para anotação desses erros e falhas, a ser usada também nas próximas interações (cf. Apêndice J).

APÊNDICE G.B

Interação Oral Informal 2 (IOI-2): falantes não nativos (FNN) e falantes nativos (FN) do Português Europeu (PEC) Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – 2.º sem. 2014-15 – Nível A1.2 (Turma 4)

DATA: 15 / 04 / 2015

LOCAL: Bar da Faculdade de Letras

DURAÇÃO PREVISTA: 60 min

ATIVIDADE	COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	DOMÍNIOS	TEMAS	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS ENVOLVIDAS	RECURSOS	CORREÇÃO
IOI com FN, empregado de mesa (Sr. Júlio e outros), com os colegas do curso e com outros FN que participem fortuitamente, como se prevê num espaço aberto. O aluno irá: 1. cumprimentar / saudar; 2. formular perguntas sobre opções de bebida e comida; 3. formular perguntas sobre o valor a pagar;	Competência linguística: 1. competência lexical; 2. competência gramatical; 3. competência semântica; 4. competência fonológica. Competência sociolingüística: 1. marcadores lingüísticos de relações sociais; 2. regras de delicadeza; 3. diferenças de registo.	Cumprimentar / saudar / agradecer Saudar empregando formas de cortesia / delicadeza Perguntar / dar informação sobre algo	Público: <u>Lugar</u> (restaurante, café e bar) <u>Pessoas</u> (empregados de mesa e de bar) <u>Objetos</u> (dinheiro, porta-moedas, carteira, refeições, bebidas e petiscos)	Formas de tratamento (formais) Fórmulas rituais Alimentação Comércio	Cognitivas: <u>Prática:</u> 1. Repetir; 2. Reconhecer e usar fórmulas e padrões; 3. Praticar realisticamente. Compensatórias: <u>Adivinhar de modo inteligente:</u> 1. Usar pistas lingüísticas; 2. Usar outras pistas. <u>Superar limitações na oralidade:</u> 1. Pedir ajuda; 2. Ajustar ou aproximar a mensagem. Metacognitiva: <u>Avaliar a própria aprendizagem:</u> 1. Automonitoramento.	2 gravadores	Diferida. Após a audição das gravações pela professora estagiária, em data posterior os alunos conhecerão os seus erros e falhas recorrentes.

Continuação (IOI-2)

ATIVIDADE	COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	DOMÍNIOS	TEMAS	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS ENVOLVIDAS	RECURSOS	CORREÇÃO
4. agradecer; 5. despedir-se.	Competência pragmática: 1. competência funcional (fluência na oralidade).				Sociais: <u>Fazer perguntas:</u> 1. Pedir esclarecimento ou verificação. <u>Cooperar com os outros:</u> 1. Cooperar com os pares; 2. Cooperar com utilizadores proficientes da nova língua. <u>Ter empatia para com os outros:</u> 1. Desenvolver entendimento cultural; 2. Tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros. Afetivas: <u>Encorajar-se:</u> 1. Assumir riscos com discernimento.		

APÊNDICE G.C

Interação Oral Informal 3 (IOI-3): falantes não nativos (FNN) e falantes nativos (FN) do Português Europeu (PEC)
Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – 2.º sem. 2014-15 – Nível A1.2 (Turma 4)

DATA: 22 / 04 / 2015

LOCAL: Sala de aula

DURAÇÃO PREVISTA: 60 min

ATIVIDADE	COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	DOMÍNIOS	TEMAS	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS ENVOLVIDAS	RECURSOS	CORREÇÃO
IOI com FN, integrantes da Tuna Feminina da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O aluno irá: 1. saudar/cumprimentar e apresentar-se; 2. formular perguntas sobre a rotina de atividades do grupo (quando ensaiam? quantas horas por semana ensaiam? como escolhem as canções? etc.);	Competência linguística: 1. competência lexical 2. competência gramatical 3. competência semântica 4. competência fonológica Competência sociolinguística: 1. marcadores linguísticos de relações sociais 2. regras de delicadeza 3. diferenças de registo	Cumprimentar / saudar / agradecer Saudar empregando formas de cortesia / delicadeza Perguntar / dar informação sobre algo ou alguém	Privado: <u>Pessoas</u> (conhecidos) <u>Operações</u> (Entretenimento e passatempos) Público: <u>Pessoas</u> (cidadãos) <u>Operações</u> (divertimentos e ocupação de tempos livres) Profissional: <u>Pessoas</u> (companheiros de trabalho)	Formas de tratamento (formais e informais) Fórmulas rituais Rotina diária, semanal... Ocupação dos tempos livres Centros de interesse Estudos Cultura local	Cognitivas: <u>Prática:</u> 1. Repetir; 2. Reconhecer e usar fórmulas e padrões; 3. Praticar realisticamente. Compensatórias: <u>Adivinhar de modo inteligente:</u> 1. Usar pistas linguísticas; 2. Usar outras pistas. <u>Superar limitações na oralidade:</u> 1. Pedir ajuda; 2. Ajustar ou aproximar a mensagem. Metacognitiva: <u>Avaliar a própria aprendizagem:</u> 1. Automonitoramento.	1 gravador	Diferida. Após a audição das gravações pela professora estagiária, em data posterior os alunos conhecerão os seus erros e falhas recorrentes. Observação: Dada a baixa interatividade aquando da realização da IOI-3, não houve necessidade de uma sessão para correção de erros/falhas.

Continuação (IOI-3)

ATIVIDADE	COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	DOMÍNIOS	TEMAS	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS ENVOLVIDAS	RECURSOS	CORREÇÃO
3. formular perguntas sobre aspetos gerais e do quotidiano das integrantes do grupo (o que estudam? o que fazem nos seus tempos livres? que música ouvem/recomendam? etc.).	Competência pragmática: 1. competência funcional (fluência na oralidade).		Educativo: <u>Pessoas</u> (colegas de turma)		Sociais: <u>Fazer perguntas:</u> 1. Pedir esclarecimento ou verificação. <u>Cooperar com os outros:</u> 1. Cooperar com os pares; 2. Cooperar com utilizadores proficientes da nova língua. <u>Ter empatia para com os outros:</u> 1. Desenvolver entendimento cultural; 2. Tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros. Afetiva: <u>Encorajar-se:</u> 1. Assumir riscos com discernimento.		

APÊNDICE G.D

Interação Oral Informal 4 (IOI-4): entre falantes não nativos (FNN)

Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – 2.º sem. 2014-15 – Nível A1.2 (Turma 4)

DATA: 13 / 05 / 2015

LOCAL: Sala de aula

DURAÇÃO PREVISTA: 50 min

ATIVIDADE	COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	DOMÍNIOS	TEMAS	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS ENVOLVIDAS	RECURSOS	CORREÇÃO
IOI com os colegas de turma. O aluno irá: 1. discutir com os colegas de grupo e selecionar aspetos atrativos e pontos turísticos da cidade do Porto, a partir do visionamento de um vídeo curto (2'10'') sobre turismo nessa cidade e de material de apoio em suporte papel (Ficha apresentada no Apêndice C; inclui o <i>link</i> para o vídeo);	Competência linguística: 1. competência lexical; 2. competência gramatical; 3. competência semântica; 4. competência fonológica. Competência sociolinguística: 1. marcadores linguísticos de relações sociais; 2. regras de delicadeza.	Expressar gostos / preferências Descrever um local	Privado: <u>Acontecimentos</u> (férias, passeios) <u>Textos</u> (instruções) Educativo: <u>Operações</u> (trabalhos orientados) Público: <u>Lugar</u> (lugares e divertimentos públicos; tempos livres)	Férias / Viagens Ocupação dos tempos livres	Cognitivas: <u>Prática:</u> 1. Praticar realisticamente. Compensatórias: <u>Adivinhar de modo inteligente:</u> 1. Usar pistas linguísticas; 2. Usar outras pistas. <u>Superar limitações na oralidade e na escrita:</u> 1. Pedir ajuda; 2. Ajustar ou aproximar a mensagem. Metacognitiva: <u>Foco na própria aprendizagem:</u> 1. Prestar atenção; 2. Focar na compreensão oral antes de falar. <u>Organizar e planear a própria aprendizagem:</u> 1. Identificar o propósito de uma tarefa; 2. Planear para uma tarefa.	Ficha de Trabalho (Apêndice C) em suporte papel Computador, projetor e colunas Ficheiro de vídeo 2 gravadores Quadro e canetas	Diferida. Após a apresentação, haverá correção de erros de pronúncia, de prosódia e morfossintáticos, como parte da rotina do encerramento das atividades de expressão oral desenvolvidas nas regências.

Continuação (IOI-4)

ATIVIDADE	COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS DE REALIZAÇÃO	DOMÍNIOS	TEMAS	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS ENVOLVIDAS	RECURSOS	CORREÇÃO
2. em grupo, elaborar e redigir um texto curto com frases de apelo turístico sobre a cidade do Porto, de acordo com frases-modelo oferecidas na Ficha apresentada no Apêndice C; 3. realizar uma apresentação oral com base nas informações constantes do texto elaborado. Observação: Para evitar constrangimentos, a apresentação será realizada por voluntários de cada grupo.	Competência pragmática: 1. competência funcional (fluência na oralidade).				Sociais: <u>Fazer perguntas:</u> 1. Pedir esclarecimento ou verificação. <u>Cooperar com os outros:</u> 1. Cooperar com os pares. <u>Ter empatia para com os outros:</u> 1. Desenvolver entendimento cultural; 2. Tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros. Afetivas: <u>Encorajar-se:</u> 1. Assumir riscos com discernimento.		

APÊNDICE H

Nome: _____ Data: ____/____/ 2015

QUESTIONÁRIO – INTERVENÇÃO – A1.2 (TURMA 4)

SEM EFEITO DE AVALIAÇÃO

Para responder a cada uma das questões, faça um círculo num item apenas.

PARTE A

1. Para si, melhorar a sua compreensão oral em Português é:

Muito importante Importante Pouco importante Não é importante

2. Para si, melhorar a sua expressão oral em Português é:

Muito importante Importante Pouco importante Não é importante

PARTE B

1. Procura oportunidades para falar Português com falantes nativos fora da sala de aula?

Sempre Quase sempre Quase nunca Nunca

Porquê? _____

2. Sente-se motivado(a) para falar Português com falantes nativos?

Sempre Quase sempre Quase nunca Nunca

Porquê? _____

3. Na sua opinião, interações orais com falantes nativos podem ajudá-lo(a) a melhorar a sua capacidade de falar Português?

Sempre Quase sempre Quase nunca Nunca

Porquê? _____

4. Na sua opinião, os falantes nativos gostam de ajudar os falantes estrangeiros?

Sempre Quase sempre Quase nunca Nunca

Porquê? _____

PARTE C

1. Quando fala com nativos, eles parecem compreender o que diz, sem pedir para repetir?

Sempre Quase sempre Quase nunca Nunca

2. Na sala de aula, os seus colegas entendem o que diz quando fala em Português?

Sempre Quase sempre Quase nunca Nunca

3. Encontra formas para comunicar-se oralmente, quando não conhece todas as palavras?

Sempre Quase sempre Quase nunca Nunca

Quais? (Exemplos: gestos, antónimos, sinónimos, palavra(s) ou frase(s) com o significado que quer comunicar, etc.)

APÊNDICE I

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ATIVIDADES DE PRODUÇÃO/INTERAÇÃO ORAL

A. Antes de falar, é preciso:

1. Diminuir/reduzir a sua ansiedade;
2. Preparar-se e planear.

1. Para diminuir a sua ansiedade, algumas estratégias podem ajudá-lo(a), tais como:

- Respirar fundo e tentar ficar mais relaxado(a);
- Encorajar-se (pense de modo positivo sobre si mesmo(a) e sobre os seus esforços e bons resultados). Lembre-se de que os erros fazem parte de qualquer aprendizagem;
- Conversar com o seu professor e/ou com os seus colegas sobre as suas dificuldades.

2. Para preparar-se e planear, atenção aos seguintes aspetos:

- Compreendeu a tarefa e qual é o seu objetivo? O que pode aprender com ela? O que precisa demonstrar?
- Quando não compreende o que deve fazer, pede explicação ao seu professor?
- Costuma fazer revisão periódica de tudo o que estuda e tenta relacionar os assuntos estudados?
- De que vocabulário ou frases vai precisar durante uma tarefa? Em casa, costuma consultar um dicionário quando prepara as tarefas? O que faz para memorizar/estudar um novo vocabulário?
- Tenta encontrar oportunidades para praticar em situações “reais”?

B. Quando está a falar/interagir, é importante:

- Ficar calmo e relaxar.
- Agir naturalmente, como na sua língua materna, e usar frases para saudar/cumprimentar, despedir-se, agradecer, desculpar-se, etc. Preste atenção aos falantes nativos para descobrir *quando* e *como* eles usam essas frases. Que frases eles usam?
- Concentrar-se na conversa. Lembre-se de que muitas palavras e frases usadas pela pessoa com quem fala podem ser úteis a si.
- Saber ouvir, para selecionar as informações mais importantes.
- Estar atento ao vocabulário, à gramática e à pronúncia que usa. Mas, se errar e perceber o erro, corrija-se ou reformule a sua frase.
- Pedir ajuda (por exemplo, para saber o significado de uma palavra ou para a correção da pronúncia).
- Usar o que sabe para comunicar-se e superar momentos de dificuldades. Por exemplo, quando não conhece uma palavra, pode usar um sinónimo ou um antónimo. Ou pode tentar explicar com outras palavras o significado da palavra que não conhece. Às vezes os gestos ajudam.
- Pronunciar corretamente as palavras que aprendeu, para evitar mal-entendidos. Está atento(a) à entoação da frase? Faz algum exercício para praticar/melhorar a pronúncia/entoação?
- Pouco a pouco, arriscar coisas novas.

C. Depois de falar/interagir:

- Sente-se aliviado(a) e reconhece o esforço que fez e como esse esforço é importante?
- É capaz de avaliar a sua *performance*? Podia ter sido melhor? Porquê? É capaz de identificar os seus pontos fortes e os seus pontos fracos? Quais são eles?
- Quer falar sobre a sua experiência com os seus colegas e/ou com o professor? Quer saber o que pensam os seus colegas sobre a experiência deles?
- Sente que aprendeu coisas novas sobre a língua e a cultura que está a estudar?
- Acha que pode encontrar outras oportunidades para repetir a experiência anterior numa (outra) situação real?
- Pense em como o uso de estratégias pode ajudá-lo(a) no futuro, em outras tarefas. O que é que mais combina com o seu estilo e com os seus objetivos?

APÊNDICE J**FICHA PARA AUTO-OBSERVAÇÃO**

PRONÚNCIA	
CONCORDÂNCIA (MASCULINO/FEMININO – SINGULAR/PLURAL)	
VERBO	
VOCABULÁRIO E FORMAS FIXAS	

A PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS EUROPEU:

Vogais e consoantes:

http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acesibilidade/capitulo3_2.html

Contrastes (por exemplo: m/b/p; z/s; g/k; j/ch)

http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acesibilidade/capitulo3_3.html

Ligação entre palavras:

http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acesibilidade/capitulo9_1.html

Bom estudo!



Grão a grão enche a galinha o papo.

(Imagem disponível em: <http://www.devaneiospoeticos.blogger.com.br/>.
Acedido a: 8 abr. 2015.)

APÊNDICE K
TUNA FEMININA DA FACULDADE DE LETRAS
DA UNIVERSIDADE DO PORTO



A Tuna Feminina da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (TFFLUP) existe desde 18 de janeiro de 1991. A sua **estreia** foi numa festa na Faculdade de Letras em março de 1991. Em maio de 1992, a Tuna Feminina do Orfeão Universitário do Porto batizou a TFFLUP, que, desde então, participou dos principais **encontros** e **festivais** de tunas, em Portugal e no exterior. A TFFLUP ganhou muitos **prémios** e já **gravou discos**, como o “Serenata ao Douro”.

Nos últimos anos, esteve em Mirandela, Vila Real, Viana do Castelo, Ponta Delgada, Funchal, Oeiras, Monte da Caparica e Braga e, fora de Portugal, em Nápoles e Barcelona. Também participou dos Encontros Nacionais de Tunantes em Évora, Guarda, Coimbra, Viseu e Lisboa.

Em 2007 e 2008, participou dos *talk-shows* “Portugal no Coração” e “Praça da Alegria”, da Rádio e Televisão de Portugal (RTP). Esteve em **retiros** de Vila Real e Nazaré, em festas em Viana do Castelo, em apresentações em Mogadouro, Faro, Castelo Branco, Lisboa, Leiria e, no exterior, em Londres. Também nessa época, organizou o primeiro festival de tunas femininas: o “I Letras Sentidas”.

Entre 2009 e 2011, o grupo organizou mais dois festivais “Letras Sentidas” e foi à Holanda, para o festival de tunas em Eindhoven. Também participou de diversos encontros no Porto e **arredores**.

Porém, a história de uma tuna não é apenas a **narração** de acontecimentos; na nossa história, o que de facto é importante são as alegrias que **partilhamos**, os **obstáculos** que **ultrapassamos**, a **humildade** de cada **triunfo**, o brilho nos olhos dos amigos que ficam para a vida!

Saudações Tunantes

(Disponível em: <http://femininaletras-up.webnode.pt/historial/>.
Acedido a: 10 mar. 2015. Texto adaptado por Laura Cardoso Baptista)

Vocabulário:

Estreia: primeira apresentação de um grupo ou de um (novo) espetáculo/concerto/show/peça de teatro, etc.

Encontro: no contexto, reunião de grupos artísticos.

Festival: um tipo de encontro artístico.

Prémio: recompensa pela realização de um trabalho artístico, científico, literário, etc.

Gravou discos: gravou CDs, por exemplo.

Retiro: lugar distante das cidades, para descanso físico ou mental.

Arredor (plural arredores): à volta de, em torno de; subúrbio.

Narração: do verbo *narrar* (= *contar*).

Partilhar: dividir.

Obstáculo: algo que impede ou dificulta a realização de uma ação; barreira.

Ultrapassar: ir além de um limite ou obstáculo.

Humildade: antónimo de *orgulho*.

Triunfo: vitória, sucesso.

1. Há mais palavras que não conhece? Consulte um dicionário e descubra o significado delas.

2. Após a leitura do texto, pense em perguntas que pode fazer sobre a Tuna Feminina da Faculdade de Letras. Veja alguns exemplos:

Quantos membros há no grupo?*

* Membro: pessoa que integra um grupo/faz parte de um grupo.

Como o grupo se prepara para as apresentações?

Quais são os instrumentos usados?

Qual a canção preferida do grupo?

Como escolhem as canções?

O que/Como fazem para combinar a rotina de estudo e a rotina da tuna?

Agora pense em outras perguntas que pode fazer sobre esse grupo, as suas atividades e a sua rotina artística.

SERENATAS A NINGUÉM

*Não fazemos **serenatas***

Pelas ruas da cidade

Viradas para a janela

*Nem **trovamos** aos rapazes*

Pelas noites de luar

*Com uma **rosca** daquelas*

*Preferimos **jantaradas***

*P'ra **praxar** a **caloirada***

É o melhor que a vida tem

Nós curtimos é gozar

Uma cerveja entornar

E serenatas a ninguém

*Somos dadas às **tainadas***

A umas boas gargalhadas

Com o traje já cansado

Acompanham-se as guitarras

*As nossas vozes **trinadas***

A cantar um belo fado

Sempre de sorriso aberto

Com um bandolim por perto

Para entoar canções

*Somos a Tuna de Letras **(Bis)***

Meninas de capas pretas

*Que **destroçam** corações*



Disponível em:

<http://www.pedrosantos.com.br/bandolim.htm>.

Acedido a: 4 abr. 2015.

Vocabulário:

Serenata: composição musical que se canta debaixo das janelas de uma mulher.

Trovar: fazer ou cantar trovas (canto em versos).

Rosca: bebedeira (forma popular usada em Portugal).

Jantarada: grande jantar de convívio com amigos (informal).

Praxar: verbo formado a partir do substantivo *praxe* e significa submeter a praxe académica.

Caloirada (ou calourada): grupo de caloiros/calouros (estudantes do primeiro ano da universidade).

Tainada: festa animada que envolve comida e bebida, geralmente com bebidas alcoólicas. Essa palavra é informal e é usada no Norte de Portugal.

Trinadas: harmoniosas.

Destroçam: do verbo *destroçar* (= *destruir*).

ANEXO I**AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO
*STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL)***

12/04/2016

Mensagem de Impressão do Outlook.com

[Imprimir](#)[Fechar](#)De: **Rebecca Oxford** (rebeccaoxford@gmail.com)

Enviada: terça-feira, 9 de dezembro de 2014 17:12:15

Para: baptistalaura@hotmail.com

Dear Laura,

You have my official authorization to use the SILL in your study. I wish you the best.

Sincerely,
Rebecca Oxford, Ph.D.

ANEXO II

DECLARAÇÃO DE CONFERÊNCIA DA TRADUÇÃO DO *SILL*

Eu, Carolina Isabel Gomes Carvalho da Silva, abaixo assinada, declaro para os devidos efeitos que a tradução para o Português Europeu do questionário SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), de Rebecca Oxford, realizada por Laura Cardoso Baptista no âmbito do Mestrado Português Língua Segunda / Língua Estrangeira 2013-2015 junto à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, foi por mim verificada e aprovada.

Porto, 14 de maio de 2015

Carolina Isabel Gomes Carvalho da Silva

(Tradutora)

