FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de caso

Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

Tese apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto,

para obtenção do grau de Doutor em Didática de Línguas Estrangeiras

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Rosa Porfiria Bizarro Monteiro dos Reis Soares

Porto, 2013

Dedicatória

Aos que aprenderam, aprendem e aprenderão Português como Língua Estrangeira e dão sentido à minha prática profissional e a esta investigação.

Agradecimentos

Um trabalho de investigação como o que aqui se apresenta não poderia ter sido realizado sem a colaboração de várias pessoas e instituições. Por isso mesmo, quero publicamente expressar o meu profundo agradecimento e reconhecimento a todos os que tornaram possível a realização deste trabalho.

Cumpre-me deixar aqui um especial obrigada:

À Professora Doutora Rosa Bizarro, pela sua orientação científica, pelo seu profissionalismo, competência, empenho, disponibilidade e apoio;

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pela sua disponibilidade e colaboração na realização deste trabalho de investigação e, em particular, à Professora Doutora Maria de Fátima Marinho;

À Diretora do 3.º ciclo de Didática de Línguas, a Professora Doutora Maria da Graça Pinto, pela oportunidade de prosseguir a minha formação académica, dando resposta ao meu desejo de aprofundar as minhas competências de investigação na área da Didática de Línguas;

Ao gabinete dos Cursos de Português Língua Estrangeira, particularmente ao Dr. Pedro Oliveira, pela colaboração e auxílio;

À Professora Doutora Margarida Veiga Simão pela disponibilidade e interesse demonstrados pelo presente trabalho;

Aos colegas com quem tenho tido o privilégio de trabalhar, proporcionando-me enriquecimento científico e humano;

A todos os docentes que amavelmente colaboraram com este trabalho, concedendo entrevistas;

Aos estudantes que se disponibilizaram para responder ao inquérito por questionário e que colaboraram através das reflexões faladas;

Aos colegas de 3º ciclo em Didática de Línguas, pelo companheirismo e colaboração, em particular à Mestre Ana Paula Teixeira;

Ao Professor Doutor Francisco Topa pela amizade, permanente disponibilidade e pela colaboração prestada;

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e à Professora Doutora Fátima Silva, pelo apoio e incentivo constantes e pelo companheirismo;

À equipa do Sabiamente, Centro de Estudos, pela amizade e apoio, em especial à Mestre Amélia Queiroz e ao Dr. Ramiro Guerra;

À Professora Doutora Olívia Figueiredo pelo incentivo e por me ter despertado o interesse pela área do Português Língua Estrangeira;

À Carolina Silva, à Isabel Brito, ao Joshua Large e ao Manuel Melle Franco pela colaboração prestada;

À minha família, a quem devo tudo;

Aos meus amigos, que sempre tiveram as palavras e ações certas para me fazer recuperar o alento e continuar;

Ao Francesco, por tudo;

Aos meus alunos, pela compreensão e pela alegria diária que me proporcionaram e continuam a proporcionar.

Agradeço, ainda, aos muitos não mencionados que tornaram possível a realização deste trabalho.

Resumo

A tese de doutoramento intitulada *Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de Caso* pretende atingir oito objetivos: (i) refletir sobre a relevância do desenvolvimento de uma competência de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira; (ii) comprovar a importância do recurso a estratégias de aprendizagem na formação numa língua estrangeira; (iii) refletir sobre a importância do desenvolvimento da capacidade de escrever narrativas em língua estrangeira; (iv) conhecer as representações de professores de Português Língua Estrangeira do conceito de estratégias de aprendizagem e da sua prática; (v) identificar as estratégias de aprendizagem a que alunos de Português Língua Estrangeira dizem recorrer; (vi) compreender como procedem alunos de Português Língua Estrangeira na produção de uma narrativa escrita; (vii) identificar estratégias de aprendizagem a que recorrem alunos de Português Língua Estrangeira na produção de uma narrativa escrita; e (viii) apresentar propostas de abordagem didática para desenvolver a competência de aprendizagem e de escrita de narrativas.

Com este propósito levou-se a cabo um enquadramento teórico, objeto da Parte I desta tese, que procurou dar resposta aos três primeiros objetivos. Realizou-se igualmente na Parte II um estudo de caso, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que analisou duas amostras, a saber: Grupo 1, aprendentes do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º semestre* - 2011/2012, e Grupo 2, docentes do mesmo curso. Esta parte propôs-se dar resposta aos objetivos (iv), (v), (vi) e (vii), através da recolha e análise de dados suscitados às duas amostras (inquérito por questionário junto dos aprendentes e inquérito por entrevista junto dos ensinantes). Concluiu-se, genericamente, que: (i) nem todos os professores têm uma consciência muito consolidada do conceito de estratégias de aprendizagem; (ii) não estão igualmente muito cientes das estratégias de aprendizagem que os seus alunos usam; e (iii) em larga medida, não ensinam a escrever narrativas no contexto das suas aulas porque pressupõem que os seus alunos, aprendentes adultos com frequência universitária, já o sabem fazem.

No que diz respeito aos estudantes, ainda que estes tenham revelado consciência do seu procedimento na produção escrita de narrativas, recorrendo maioritariamente às estratégias metacognitivas, o recurso às estratégias de aprendizagem apresentou-se variável em função do nível de Português Língua Estrangeira que os aprendentes frequentavam, além de terem revelado dar pouca atenção à fase de planificação da escrita. Por conseguinte, procedeu-se à elaboração de propostas pedagógico-didáticas para formação de aprendentes de (Português) Língua Estrangeira, as quais se encontram na Parte III e que visam concretizar o último objetivo preestabelecido.

A última parte deste trabalho apresenta as conclusões gerais, pistas para futuros trabalhos e limitações.

Abstract

This doctoral dissertation, entitled *Learning Strategies in the Production of Written Work in Portuguese as a Foreign Language: A Case Study* aspires to meet eight objectives: (i) to examine the relevance of developing learning skills in the process of teaching and learning a foreign language; (ii) to demonstrate the importance of using learning strategies in the process of learning a foreign language; (iii) to consider the importance of developing the capacity for narrative writing in a foreign language; (iv) to learn how Portuguese-as-a-foreign-language teachers understand learning strategies and their pedagogical practices; (v) to identify the learning strategies that students of Portuguese as a foreign language report utilizing; (vi) to understand how students of Portuguese as a foreign language proceed in writing narratives; (vii) to identify the learning strategies utilized by Portuguese-as-a-foreign-language students in producing written narratives; and (viii) to present specific proposals for didactic approaches to the development of learning capacity for narrative writing.

Toward these ends, a theoretical framework is expounded in Part I of the dissertation which seeks to address the first three of the above objectives. Part II of the thesis explicates a case study undertaken at the Faculty of Arts, University of Oporto. This study analyzed two sample groups: Group One comprising students from the Annual Course of Portuguese for Foreigners, Second Semester, and Group Two comprising teachers from the same course. This section of the dissertation addresses numbers four through seven of the aforementioned objectives, via the compilation and analysis of data from the study's two sample groups (questionnaires being used among the student group and interviews among the teacher group). General conclusions include the following: (i) not all teachers have a refined awareness of the concept of learning strategies; (ii) they are also frequently unaware of the learning strategies used by their students; (iii) in large measure, teachers do not teach narrative writing because they assume that their students – adults who often have been to university – already have this skill.

Where the students are concerned, although they demonstrate awareness of the methods they use in producing written narratives (mainly deploying meta-cognitive

strategies) the specific use of learning strategies varies according to the level of the Portuguese Language for Foreigners in which a given student was enrolled; moreover, students are shown to generally pay little attention to the planning phase of writing. In keeping with these findings, pedagogic-didactic proposals for the training of (Portuguese) Foreign Language students are detailed in Part III of this dissertation, in keeping with the final (eighth) objective described above.

The final part of the work presents its general conclusions, avenues for future work as well as the study's limitations.

Resumé

La thèse de Doctorat intitulée *Stratégies d'enseignement/pour une production écrite en Portugais Langue Étrangère: étude de cas,* vise à atteindre huit objectifs: (i) réfléchir sur la pertinence du développement d'une compétence d'apprentissage dans le processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère; (ii) démontrer l'importance du recours (par l'apprenant) à des stratégies d'apprentissage pour l'acquisition de compétences en langues étrangères; (iii) réfléchir sur l'importance de du développement d'une compétence narrative écrite en langue étrangère; (iv) connaitre les représentations des enseignants de Portugais langue étrangère en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage et leurs pratiques pédagogiques; (v) identifier les stratégies d'apprentissage auxquelles ont recours les apprenants de Portugais langue étrangère; (vi) comprendre les stratégies employées par les apprenants de Portugais langue étrangère en ce qui concerne la production de textes écrits; (vii) identifier les stratégies d'apprentissage auxquelles ont recours les apprenants de Portugais langue étrangère en matière de production écrite et (viii) présenter et proposer une approche didactique afin de développer la compétence d'apprentissage et la compétence narrative écrite.

Dans cette optique, la première partie de cette thèse a fait l'objet d'un encadrement théorique dont le but est de répondre aux trois premiers objectifs.

La deuxième partie est consacré à l'étude du cas, réalisé à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto, qui a porté son étude sur 2 groupes, à savoir: le Groupe 1, apprenants du Cours Annuel de Portugais pour Étrangers – 2ème semestre – 2011/2012, et le Groupe 2, enseignants du cours. L'objectif de cette deuxième partie est de répondre aux objectifs (iv), (v), (vi) e (vii), étude réalisée à partir du recueil et de l'analyse des données soumises aux deux échantillons (questionnaire écrit pour les apprenants et entrevue orale pour les enseignants).

De manière générique, les conclusions obtenues démontrent que (i) le concept de stratégies d'apprentissage est quasi inexistant pour certains enseignants; (ii) il existe, d'autre part, une significative méconnaissance de la part de professeurs des stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants; et (iii), da manière générale, les enseignants n'inclus pas dans leurs choix pédagogiques la production écrite comme

moyen d'apprentissage, partant du présupposé que leurs élèves, apprenants adultes et de formation supérieure, possèdent "obligatoirement" une compétence narrative écrite.

En ce qui concerne les étudiants, bien que ces derniers aient manifesté une prise de conscience quant aux méthodes utilisées pour rédiger un texte narratif, faisant appel pour la plupart aux compétences métacognitives, l'utilisation des stratégies d'apprentissage a varié selon le niveau atteint de Portugais langue étrangère à l'heure de l'étude en question, à cela s'ajoute que les élèves se sont peu appliqués à la phase de planification.

Par conséquent, nous trouverons dans la troisième partie, des propositions pédagogiques et didactiques pour la formation d'apprenants en Portugais langue étrangère et qui ont pour finalité la concrétisation du dernier objectif préétablit.

À la fin de ce travail sont présentées les conclusions générales, recommandations et les limitations.

Lista de siglas/acrónimos

EA: Estratégias de Aprendizagem

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

IM: Inteligências Múltiplas

LE: Língua(s) Estrangeira(s)

LM: Língua(s) Materna(s)

LS: Língua Segunda

PLE: Português Língua Estrangeira

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – Documento Orientador

Índice Geral

	Página
Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	vi
Resumé	ix
Lista de siglas/acrónimos	xi
Índice Geral	xiii
Índice de Figuras	xix
Índice de Tabelas	xxv
Índice de Quadros	xxvii
Introdução	1
Parte I – EA na produção escrita de narrativas em LE – Enquadramento Teórico	7
Capítulo 1: Ensino-aprendizagem de uma LE hoje	7
1. Competências: cidadania e empregabilidade	7
2. O (que é) ensinar e aprender?	20
3. Aprendente adulto e o ensino-aprendizagem de uma LE	24
4. QECR: Saber aprender e competência de aprendizagem	38
5. Autonomia e aprendizagem autorregulada	44

6. Síntese do Capítulo 55

Capítulo 2: EA: do conceito às tipologias 57

1. Delimitação do conceito 57

1.1 Intencionalidade das operações mentais que regem os processos de aprendizagem 67

1.2 Algumas considerações sobre instrução estratégica 69

1.3 Transferência de aprendizagens e conhecimentos 73

1.4 Fatores que influenciam a escolha de EA 74

2. Algumas classificações das EA 81

2.1 Rubin (1990) 83

2.2 Oxford (1990) 86

2.3 O'Malley e Chamot (1990) 103

2.4 Fernández López (2008a; 2008b) 106

3. Síntese do Capítulo 110

Capítulo 3: Representações sociais 113

1. Contributos para a sua definição 114

2. Representações sociais em Didática de Línguas 135

3. Síntese do Capítulo 142

Capítulo 4: Competência de escrita em LE 145

1. Da centralidade da competência de escrita 145

1.1 Competência de escrita como fator de integração 146

1.2 Modalidade escrita e *continuum* linguístico 148

2. Especificidades da escrita 150

3. Competência de escrita em LE 155

3.1 Escrever em LE 155

3.2 Transferência LM/LE 160

3.3 Aprendizagem da escrita em LE 162

3.4 Escrita como processo 164

3.5 Modelos do processo de escrita 165

4. Porquê a narrativa? 173

5. Implicações para o ensino-aprendizagem da produção escrita em LE 178

6. Síntese do Capítulo 181

Conclusões da Parte I 184

Parte II – EA em PLE: estudo de caso 187

Capítulo 1: Enquadramento da investigação 187

1. Problemática de investigação 187

2. Contexto de investigação 188

3. Metodologia de investigação 192

4. *Design* de investigação 205

5. Síntese do Capítulo 208

Capítulo 2: Estudo de campo 211

1. Grupo 1 – Amostra: alunos 211

1.1. Reflexões faladas 213

1.2. Questionário aos estudantes 217

A. Apresentação dos inquiridos 220

B. Atividades de produção escrita em sala de aula 222

1.3. Apresentação dos resultados 225

A. Apresentação dos inquiridos 226

B. Atividades de produção escrita em sala de aula 232

2. Grupo 2 – Amostra: professores 269

2.1 Entrevista aos professores 270

A. Apresentação dos entrevistados 274

B. Estratégias de aprendizagem: representações e práticas 275

2.2 Análise das entrevistas 276

3. Cruzamento de resultados do Grupo 1 e do Grupo 2 298

4. Análise dos programas de PLE da FLUP 305

5. Síntese do Capítulo 306

Conclusões da Parte II 307

Parte III: Propostas para o desenvolvimento da competência de aprendizagem e de escrita de narrativas dos aprendentes de (P)LE 315

1. Breve síntese dos aprendentes considerados 317

2. Proposta de atividades 319

2.1. Propostas para os níveis A1-A2 321

2.2. Propostas para os níveis B1-B2 323

2.3. Propostas para os níveis C1-C2 326

Conclusões da Parte III 327

Conclusões Gerais 329

Referências Bibliográficas 343

Apêndices 365

Apêndice A – Questionário aplicado à amostra Grupo 1 366

Apêndice B – Guião de entrevista realizada à amostra Grupo 2 370

Apêndice C – Questionário para reflexão falada 372

Apêndice D – Figura com as nacionalidades dos inquiridos (Grupo 1) 378

Apêndice E – Figura com as línguas maternas dos inquiridos (Grupo 1) 379

Apêndice F – Transcrição da Entrevista 1 380

Apêndice G – Transcrição da Entrevista 2 387

Apêndice H – Transcrição da Entrevista 3 396

Apêndice I – Transcrição da Entrevista 4 409

Apêndice J – Transcrição da Entrevista 5 414

Apêndice K – Transcrição da Entrevista 6 420

Apêndice L – Transcrição da Entrevista 7 427

Apêndice M – Transcrição da Entrevista 8 448

Apêndice N – Informações sobre uma pessoa e a sua fotografia (A1-A2) 456

Apêndice O – Ficha de verificação de EA na produção escrita de 457

narrativas em PLE

Apêndice P – Ficha de verificação de EA na produção escrita de narrativas em PLE (após a redação de uma narrativa) 460

Apêndice Q – Grelha de leitura do questionário sobre EA na produção escrita de narrativas em PLE 463

Apêndice R – Lista de EA (C1-C2) 464

Apêndice S – Ficha com sequência de imagens e instruções para atividade e produção escrita (C1-C2) 467

Índice de Figuras

Figura 1 – Fatores conducentes à mudança na educação 9

Figura 2 – Educação para a cidadania e para a integração 13

Figura 3 – Algumas implicações do processo de ensino-aprendizagem centrado no aprendente (Fonte: Fernández López, 2008b) 22

Figura 4 – Esquema do modelo andragógico (Fonte: Knowles et al., 2005, p. 149) 26

Figura 5 – Competências gerais individuais dos aprendentes/utilizadores de uma língua (Fonte: Conselho da Europa, 2001) 40

Figura 6 – Síntese das características das EA de acordo com a literatura (Fonte: Ellis, 1994) 65

Figura 7 – *Continuum* de intencionalidade nas operações mentais que regem os processos de aprendizagem (Fonte: Fernández López, 2008b) 68

Figura 8 – Modelo de instrução estratégica 72

Figura 9 – Fatores intervenientes na seleção de EA (Fonte: Bizarro & Carvalho, 2011b; Cyr, 1998; Grainger, 2012; Oxford, 1990) 77

Figura 10 – Diagrama das EA (Fonte: Rubin, 1990) 84

Figura 11 – Diagrama das inter-relações entre as EA diretas e indiretas e dos seis grupos de estratégias (Fonte: Oxford, 1990, p. 15) 94

Figura 12 – Diagrama panorâmico do sistema de EA (Fonte: Oxford, 1990, p. 16) 95

Figura 13 – Diagrama do sistema de EA apresentando duas classes, seis grupos e dezanove conjuntos (Fonte: Oxford, 1990, p. 17) 96

Figura 14 – Diagrama das EA mostrando todas as estratégias diretas (Fonte: Oxford, 1990, p. 18) 98

Figura 15 – Diagrama das EA mostrando todas as estratégias diretas (continuação) (Fonte: Oxford, 1990, p. 19) 99

Figura 16 – Diagrama das EA mostrando todas as estratégias indiretas (Fonte: Oxford, 1990, pp. 20-21) 100

Figura 17 – Indivíduos associados de forma particular originam representações sociais 127

Figura 18 – Representações sociais enquanto produto e produtoras de representações sociais 128

Figura 19 – Produção e circulação das representações sociais (Fonte: Jodelet, 1994, p. 44) 134

Figura 20 – Três dimensões das representações sociais (Fonte: Moscovici, 1961; Pérez, 2007) 137

Figura 21 – Modelo de escrita (Fonte: White & Arndt, 1991, p.11) 166

Figura 22 – Estrutura do modelo de escrita (Fonte: Flower & Hayes, 1981, p. 370) 172

Figura 23 – Características de um estudo de caso (Fonte: Correia, 2004; Gomm et al., 2000; Lewin, 1973; Mucchielli, 1987; Sousa, 2009) 196

Figura 24 – Procedimentos do estudo de caso (Fonte: Sousa, 2009) 198

Figura 25 – Relação das partes da tese com os procedimentos do estudo de caso 199

Figura 26 – Distribuição dos inquiridos segundo o sexo 227

Figura 27 – Histograma da idade dos inquiridos 228

Figura 28 – Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações académicas (concluídas) 229

Figura 29 – Histograma do número de línguas faladas pelos inquiridos 231

Figura 30 – Nível de PLE que os inquiridos se encontram a frequentar 232

Figura 31 – Média observada nos itens das estratégias 234

Figura 32 – Média observada nos itens das estratégias metacognitivas 235

Figura 33 – Média observada nos itens das estratégias cognitivas 236

Figura 34 – Média observada nos itens das estratégias socioafetivas antes da realização da atividade 237

Figura 35 – "Se uso alguma(s) destas estratégias, sinto-me mais competente para escrever o texto?" 238

Figura 36 – "No caso de ter dificuldades enquanto escreve, pede ajuda?" 240

Figura 37 – "A quem recorre quando pede ajuda?" 241

Figura 38 – Média observada nos itens de outras estratégias metacognitivas 243

Figura 39 – Média observada por tipologia de estratégias, antes da realização da atividade 244

Figura 40 – Média observada por tipologia de estratégias, durante a realização da atividade 245

Figura 41 – Média observada por tipologia de estratégias, depois da realização da atividade 245

Figura 42 – Média observada nas estratégias metacognitivas, antes da realização da atividade 246

Figura 43 – Média observada nas estratégias metacognitivas, durante a realização da atividade 247

Figura 44 – Média observada nas estratégias metacognitivas, depois da realização da atividade 248

Figura 45 – Média observada nas estratégias cognitivas, antes da realização da atividade 249

Figura 46 – Média observada nas estratégias cognitivas, durante a realização da atividade 250

Figura 47 – Média observada nas estratégias cognitivas, depois da realização da atividade 251

Figura 48 – Média observada em outras estratégias metacognitivas, antes da realização da atividade 252

Figura 49 – Média observada em outras estratégias metacognitivas, durante a realização da atividade 253

Figura 50 – Média observada em outras estratégias metacognitivas, depois da realização da atividade 254

Figura 51 – Média das estratégias metacognitivas, segundo o sexo dos inquiridos 256

Figura 52 – Média das estratégias cognitivas, segundo o sexo dos inquiridos 256

Figura 53 – Média das estratégias socioafetivas, segundo o sexo dos inquiridos 256

Figura 54 – Média das outras estratégias metacognitivas, segundo o sexo dos inquiridos 256

Figura 55 – Média das estratégias cognitivas segundo o nível de português frequentado 262

Figura 56 – Média e dispersão a dois desvios padrões nas estratégias cognitivas, entre os níveis de português frequentados 263

Figura 57 – Nível de português frequentado pelos inquiridos, segundo o cumprimento médio das fases da escrita 266

Figura 58 – Cumprimento médio das fases da escrita, segundo o nível de português frequentado pelos inquiridos 266

Figura 59 – Procedimentos levados a cabo na recolha e tratamento de dados 299

Figura 60 – Articulação entre as partes e os objetivos da presente tese 332

Figura 61 – Modelo de investigação e intervenção 339

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos segundo o escalão etário de pertença 228

Tabela 2 – Outras línguas dominadas pelos inquiridos 230

Tabela 3 – Razões para se sentir mais competente 239

Tabela 4 – Razões para não se sentir mais competente 240

Tabela 5 – Razões apontadas para considerar a reformulação do texto sempre que recebe críticas e/ou comentários sobre o mesmo 242

Tabela 6 – Médias das estratégias em análise, segundo o sexo 255

Tabela 7 – Estatísticas obtidas pelo teste t para amostras independentes, para comparação entre as médias das diferentes estratégias, segundo o sexo dos inquiridos 257

Tabela 8 – Testes aplicados para a comparação de médias nas estratégias utilizadas 259

Tabela 9 – Teste à normalidade de Shapiro-Wilk para a diferença de médias das estratégias cognitivas entre os níveis de português frequentados 260

Tabela 10 – Teste de Levene para a homogeneidade de variâncias para a diferença de médias das estratégias cognitivas entre os níveis de português frequentados 260

Tabela 11 – Estatísticas descritivas obtidas pelo teste One-Way Anova para a diferença de médias das estratégias cognitivas entre os níveis de português frequentados 261

Tabela 12 – Teste One-Way Anova para a comparação das médias das estratégias cognitivas entre os níveis de português frequentados 264

Tabela 13 – Teste H.S.D. de Tukey para a comparação múltipla das médias das estratégias cognitivas entre os níveis de português frequentados 265

Tabela 14 – Resultados do teste Kruskall-Wallis para comparação entre a tendência central do recurso às estratégias durante a realização da atividade 268

Tabela 15 – Resultados do teste *post-hoc* de Tukey, para comparações múltiplas entre as médias de recurso às estratégias durante a realização da atividade dos grupos com diferentes níveis de português 269

Índice de Quadros

Quadro 1 – Características das EA (Fonte: Oxford, 1990, p. 9) 90

Quadro 2 – Taxonomia de EA (Fonte: O'Malley & Chamot, 1990, p. 46) 104

Quadro 3 – Estratégias do processo de aprendizagem (Fonte: Quadro elaborado a partir de Fernández López, 2008a, pp. 857-860 [tradução nossa]) 108

Quadro 4 – Relação entre hipóteses de partida e dados sobre o inquirido 221

Quadro 5 – Classificação das variáveis da primeira parte do questionário (*A. Apresentação do inquirido*) 221

Quadro 6 – Questões agrupadas por tipologia de estratégia (Fonte: Chamot & Kupper, 1989; O'Malley & Chamot, 1990) 222

Quadro 7 – Sistematização do tratamento da amostra do Grupo 1 224

Quadro 8 – Sistematização do tratamento da amostra do Grupo 2 275

Quadro 9 – Correspondência entre objetivos e questões colocadas na entrevista aos professores 276

Quadro 10 – Síntese dos dados dos inquiridos da amostra do Grupo 2 280

Quadro 11 – EA indicadas pelos professores de PLE – as mais utilizadas pelos alunos no decurso da produção escrita de um texto narrativo 294

Quadro 12 – Representações dos professores entrevistados sobre o conceito de EA 296

Quadro 13 – EA que os professores consideram ser usadas pelos seus alunos distribuídas por níveis 300

Quadro 14 – EA que os professores consideram ser usadas pelos seus alunos agrupadas por nível e tipologia de estratégia 301

Quadro 15 – Hipóteses de partida para o Grupo 1 e conclusões 335

Introdução[1]

> It is commonly accepted that schools must prepare autonomous, responsible citizens. In the new millennium with its rapidly changing social and economic conditions, the traditional aim of education, transmission of knowledge, is not enough. Schools are no longer able to predict and then equip learners with the skills they will need throughout the rest of their professional lives. What they need to do is favour the most important of skills; learning how to learn. (Harris, Gaspar, Jones, Ingvarsdóttir, Neuburg, Pálos & Schindler, 2001, p. 17)

Como vários autores advogam (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Manchón [Ruiz], 2008), as EA estão estreitamente associadas ao sucesso na aprendizagem de uma LE, pelo que a sua implementação e estudo são fulcrais. Além disso, um ensino que promova a utilização de EA é sinónimo de uma prática que fomenta o desenvolvimento da competência de aprendizagem, fundamental na aprendizagem de uma LE, mas não só, instaurando-se como uma competência que reverte a favor de outras competências linguísticas e não linguísticas e que promove a reflexão, a autorregulação e a autonomia do aprendente. Promover o ensino de um LE com recurso a EA é potenciar a emancipação do sujeito enquanto aprendente de LE e enquanto cidadão.

O presente trabalho de investigação em Didática de Línguas Estrangeiras surge da necessidade de estudar em maior profundidade o recurso a EA no âmbito das aulas de PLE, sobretudo no que diz respeito às atividades de produção escrita de narrativas. Esta necessidade surge das dificuldades emergentes nos aprendentes que a investigadora

[1] O presente trabalho seguiu as normas da APA – American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association, 6th Edition*.Washington DC: American Psychological Association.

já detetara ao longo da sua experiência de lecionação de PLE antes de encetar o presente trabalho de investigação, bem como foi continuando a detetar durante a realização do mesmo.

Partindo da constatação que muitas vezes os alunos não estavam conscientes das EA que usavam e que não tinham uma competência estratégica tão desenvolvida como seria desejável, sobretudo no que diz respeito à escrita, colocámo-nos algumas perguntas às quais esta investigação quer dar resposta: "Que EA usam os alunos de PLE da FLUP na produção escrita de narrativas em sala de aula?", "Quais as práticas levadas a cabo pelos professores de PLE da FLUP para desenvolver a competência de aprendizagem dos seus alunos?", "Quais as representações que os professores de PLE têm sobre o conceito de EA?" e "Como promover o desenvolvimento da competência de aprendizagem e de produção escrita de narrativas?".

Foram desenhados objetivos para este trabalho que permitissem dar resposta às questões colocadas, a saber:

(i) Refletir sobre a relevância do desenvolvimento de uma competência de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE;

(ii) Comprovar a importância do recurso a EA na formação numa LE;

(iii) Refletir sobre a importância do desenvolvimento da competência de escrita de narrativas em LE;

(iv) Conhecer as representações de professores de PLE do conceito de EA e da sua prática;

(v) Identificar as EA a que alunos de PLE dizem recorrer;

(vi) Compreender como procedem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita;

(vii) Identificar EA a que recorrem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita;

(vii) Apresentar propostas de abordagem didática para desenvolver as competências de aprendizagem e de produção escrita de narrativas.

De seguida podemos ver como se organiza esta tese e antever os passos que foram dados para atingir os objetivos estabelecidos ao longo dos cerca de quatro anos que levou esta investigação.

A presente tese encontra-se dividida em três partes: Parte I, Parte II e Parte III. A Parte I está organizada em quatro capítulos e procura dar resposta aos três primeiros objetivos estabelecidos para a investigação: (i) refletir sobre a relevância do desenvolvimento de uma competência de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE; (ii) comprovar a importância do recurso a EA na formação numa LE; e (iii) refletir sobre a importância do desenvolvimento da competência de escrita de narrativas em LE.

O Capítulo 1 dedica-se a refletir sobre algumas mudanças que urgem ser operadas na educação, face ao atual contexto do mundo globalizado em que vivemos, para que os aprendentes, cidadãos, futuros trabalhadores, estejam à altura de enfrentar os desafios provenientes deste enquadramento. Assim, importa orientar a educação atual para um ensino efetivamente centrado no aprendente e nas suas necessidades, enquanto aprendente adulto, valorizando tanto as competências como os saberes declarativos, preparando o aprendente para uma aprendizagem ao longo da vida, valorizando a importância do saber aprender. Esta mudança implica a reconfiguração dos papéis de ensinantes e aprendentes. Se um deixa de ser a fonte de saber para passar a mediador e guia, o outro deve participar de forma mas (cri)ativa na construção do seu próprio saber e no desenvolvimento das suas competências. Neste contexto, é fundamental fomentar a aprendizagem autónoma e autorregulada e a autonomia do aprendente, reconhecendo a importância da metacognição e da transferência de saberes e competências para outros momentos e lugares de aprendizagem, aprendizagem esta que é contínua e integra a aprendizagem formal com o "mundo real". É igualmente fundamental compreender a importância da aprendizagem de uma LE na promoção da competência inter/pluricultural como motor de (con)vivência com o Eu e o Outro, como contributo para o *empowerment* do sujeito e como fator de promoção da sua integração e assunção de uma cidadania ativa. As EA assumem-se como centrais neste cenário ao potenciar a

apropriação progressiva do processo de aprendizagem por parte do próprio aprendente, assim como a tomada de decisões relevantes no seu percurso de aprendizagem, contribuindo para a autonomia do aprendente. Um processo de aprendizagem que recorre às EA está a contribuir de forma efetiva para a concretização dos objetivos supramencionados.

Aprende-se para promover saberes e desenvolver mais competências, o que fomenta e impulsiona a desejada autonomia do aprendente e autonomização da aprendizagem. Em particular a competência de aprendizagem e a competência metacognitiva promovem de forma sustentada a autonomia, a aprendizagem e o desenvolvimento contínuo de competências, de modo autorregulado, crítico e consciente.

No Capítulo 2 tenta-se definir o conceito de EA, que, não sendo muito fácil de delimitar, é apresentado por vezes como sinónimo de conceitos satélite, tais como "tática" ou "técnica". De forma a compreendermos como estas estratégias foram encaradas e estudadas, apresentam-se neste capítulo teorizações e classificações relevantes das EA, nomeadamente, as de Chamot e Kupper (1989), O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper e Russo (1985a; 1985b), O'Malley e Chamot (1990), Oxford (1990), Rubin (1975; 1981; 1987; 1990) e Stern (1975).

Na tentativa de delimitar este conceito, problematizou-se a relação existente entre EA e estratégias de comunicação, refletiu-se sobre o fator "intencionalidade", no que diz respeito às operações mentais que regem os processos de aprendizagem, sobre a intrução estratégica, a transferência de aprendizagens e conhecimentos promovido pelas EA, enquanto concorrentes para a autonomia do aprendente e da aprendizagem, e os fatores intervenientes no momento de escolha das EA.

Considerando diversos estudos sobre as EA, apresentamos algumas classificações pela sua relevância: Rubin (1990); Oxford (1990); O'Malley e Chamot (1990); e Fernández López (2008a; 2008b).

O Capítulo 3 debruça-se sobre o estudo das representações sociais, começando por fazer uma breve panorâmica do estudo das mesmas. Sendo a categorização uma necessidade do ser humano para criar condições de "habitabilidade" na realidade que o envolve e em que age, as representações sociais instauram-se como uma grelha de

leitura. As representações sociais devem ser tidas em conta no âmbito da Didática de Línguas, sobre o que se discorre igualmente neste capítulo.

O último capítulo da Parte I dedica-se à competência de escrita, assim como aos processos psico-cognitivos que lhe estão associados, apresentando-se alguns modelos do processo de escrita. Como resposta mais efetiva para descrever este processo e promover o seu desenvolvimento, apresenta-se a tripartição planificação, textualização e revisão.

Este capítulo incide igualmente sobre características e especificidades do desenvolvimento da competência de escrita em LE e as suas implicações pedagógico-didáticas. Finalmente, apresenta-se a narrativa como o tipo de texto eleito para desenvolver no âmbito da produção escrita, nomeadamente pela sua omnipresença nos níveis de ensino-aprendizagem de (P)LE, por ser a resposta a uma necessidade natural do Homem – contar – e pelas próprias características textuais e discursivas desta tipologia.

Discute-se-se ainda como o desenvolvimento da competência de escrita pode alavancar e estimular o desenvolvimento de outras competências, assim como é beneficiária do desenvolvimento de outras competências em língua.

A Parte II está organizada em dois capítulos e procura dar resposta ao terceiro, quarto, quinto, sexto e sétimo objetivos estabelecidos para o estudo: (iv) conhecer as representações de professores de PLE do conceito de EA e da sua prática; (v) identificar as EA a que alunos de PLE dizem recorrer; (vi) compreender como procedem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita; e (vii) identificar EA a que recorrem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita.

O Capítulo 1 procura apresentar os objetivos estabelecidos para o trabalho de campo, proceder a uma contextualização da instituição onde a investigação teve lugar, a FLUP, incidindo sobre as valências do PLE nessa instituição, sobre a descrição do curso analisado – *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 –, expondo ainda a metodologia adotada neste estudo de caso, as perguntas de partida, as hipóteses formuladas e o *design* da investigação.

No Capítulo 2, discorre-se sobre a construção dos instrumentos para os inquéritos por questionário e por entrevista e a sua aplicação. O primeiro destinou-se a recolher dados junto dos alunos do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 da FLUP sobre as EA que alegaram utilizar na produção de textos narrativos em sala de aula. Já o segundo destinou-se aos professores de PLE desse mesmo curso, visando conhecer as suas representações de EA, assim como quais as EA que consideravam ser mais usadas pelos seus aprendentes na produção de textos narrativos em sala de aula. Os dados recolhidos dos alunos foram tratados maioritariamente numa ótica qualitativa, com recurso ao SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, versão 19.0 –, e os dados recolhidos junto dos professores foram processados através de uma análise de conteúdo, num paradigma de recolha e análise de dados eclético, conciliador da perspetiva qualitativa e quantitativa. Com o objetivo de proceder a uma triangulação que nos permitisse relacionar o máximo de perspetivas sobre o mesmo fenómeno, procedeu-se igualmente à análise dos programas dos diversos níveis de PLE da FLUP, cruzando essa análise com os resultados obtidos dos alunos e dos professores.

A Parte III procura dar resposta ao oitavo objetivo do estudo: (viii) apresentar propostas de abordagem didática para desenvolver as competências de aprendizagem e de escrita de narrativas. É nesta parte do trabalho que são apresentadas propostas didáticas que surgem do cruzamento do enquadramento teórico, da análise e interpretação dos resultados obtidos junto de alunos e professores de PLE do *Curso Anual de Português para Estrangeiros – 2.º semestre* - 2011/2012, da análise dos programas de PLE da FLUP e da nossa própria experiência enquanto docentes de PLE.

Começa-se por retomar de forma sumária as descrições das amostras da Parte II e alguns dos resultados obtidos, seguindo-se a apresentação de propostas de atividades, divididas por níveis – A1-A2, B1-B2 e C1-C2 – para o desenvolvimento das competências estratégica e de escrita de narrativas em PLE em sala de aula.

Nas Conclusões Gerais, refletimos sobre a globalidade do trabalho e apresentamos as suas principais limitações, bem como algumas linhas possíveis de investigação futura.

Parte I – EA na produção escrita de narrativas em LE[2] – Enquadramento Teórico

Capítulo 1: Ensino-aprendizagem de uma LE hoje

1. Competências: cidadania e empregabilidade

A sociedade globalizada em que vivemos, radicalmente diferente do que era até há escassas décadas atrás, plena de contradições e contrastes, onde (quase) nada está completamente assegurado, não é, todavia, portadora, na sua essência, de uma carga negativa. O mundo-mosaico em que nos inserimos oferece-nos bem mais oportunidades (educativas, socioculturais, mas também económicas, entre outras) do que poderíamos sequer imaginar há alguns anos atrás. Contudo, o tempo em que vivemos é igualmente marcado "pela Marginalização, fundamentalmente porque os Valores éticos e morais que proclamam os Direitos Universais do Homem se tornaram, em muitos casos, palavras vãs" (Bizarro, 2008a, p. 83)[3]. A vivência na *aldeia global*[4] expõe-nos ao Outro e a uma torrente de informação de forma abrupta e violenta. Mas para que as potenciais oportunidades geradas por esta situação não se convertam em ameaças, é determinante estar apto para lidar, viver e interagir com o Outro (Alarcão, 2008; Bizarro, 2008a; Corredoira, 2007). Para que o façamos de forma eficaz, é fundamental que a educação se baseie no respeito e conhecimento desse Outro e do Eu, numa lógica de valorização

[2] Estamos conscientes da problemática em torno das diversas designações abrangendo a realidade da língua não materna, nomeadamente LS, LE, Língua de Herança. No entanto, no presente trabalho, tomaremos LE como designação genérica por ser a que designa os cursos analisados no estudo de caso.

[3] Ao longo desta tese serão sempre referidos no corpo do texto e nas notas de rodapé os nomes e as obras dos autores, não sendo substituídos pelas designações latinas *idem* e *ibidem*, por uma questão do conforto do leitor.

[4] No sentido do conceito criado pelo teórico canadiano Herbert Marshall McLuhan nos anos 60 (McLuhan, 1974).

das especificidades/necessidades individuais (Alarcão, 2008; Bizarro, 2008a; Conselho da Europa, 2001), assentando a educação numa perspetiva inter/pluricultural e de intercompreensão (Alarcão, 2008; Bizarro, 2008a; Conselho da Europa, 2001). É no encontro do Eu com o Outro que se dá a redefinição do Eu, a reflexão sobre si próprio e sobre os seus valores e conhecimentos, sendo este encontro essencial para uma definição identitária do Eu que se pretende capaz de proceder a ajustes e mudanças de perspetiva constante:

> Dentro da defesa da noção e da prática do plurilinguismo, enfatiza-se o conhecimento de SI e do OUTRO, o próprio fenómeno da interacção, a capacidade e o saber compreender, o saber assumir-se e comprometer-se, bem como o saber a aprender e a fazer e, ainda, o saber ser, na relativização de SI e na valorização do OUTRO. Plurilinguismo está, assim, de mãos dadas com educação intercultural, no respeito mútuo das pedras multicolores e multifacetadas do mosaico social em que vivemos neste século XXI (Bizarro & Braga, 2004, p. 61).

Na prossecução deste objetivo, o plurilinguismo e a educação intercultural desempenham um papel chave para uma plena (con)vivência e conhecimento do Outro e, a partir deste, do Eu num mundo plural e marcado por uma constante mutação (Grosso, 2011).

Neste enquadramento, é sobremaneira importante o desenvolvimento da capacidade de aprender (saber aprender), uma vez que as pedras de toque do mundo (ocidental) em que nos inserimos são "mudança" e "imprevisibilidade", o que implica que a educação tenha de promover o desenvolvimento de "competências adequadas para [os aprendentes] enfrentarem com sucesso mudanças constantes, mas que ao mesmo tempo lhes permitam manter as suas identidades culturais, societais, comunitárias e individuais" (Chung, 1996, p. 75). Enfatiza-se a necessidade de desenvolver competências de caráter geral como forma de dotar os aprendentes de ferramentas que lhes permitam gerir os desafios do porvir. Pretende-se igualmente desenvolver no aprendente o conhecimento e valorização da sua identidade cultural (em sentido lato)

como meio de interagir com os indivíduos ou elementos provenientes de identidades culturais diversas, num diálogo aberto e potencialmente conducente à mudança do Eu (Alarcão, 2008; Bizarro, 2008a; Tardif, 1999; Veiga Simão, 2002a).

Figura 1

Fatores conducente à mudança na educação

Na Figura 1 apresentam-se os fatores que consideramos intervir numa mudança na educação, de forma a tentar responder aos desafios da sociedade atual. É fundamental preparar os aprendentes para aprenderem a aprender, desenvolvendo as suas competências ao longo da vida e transferindo conhecimentos, de forma reflexiva e crítica, para que possam tornar-se aprendentes e cidadãos autónomos e críticos. Considerando o mundo globalizado e a mobilidade dos indivíduos atualmente, é crucial promover uma competência intercultural e fomentar a tolerância para com o Outro, que estimula o conhecimento mais profundo do Eu:

> Os diferentes modos de concepção de língua modelaram, ao longo dos tempos, métodos e abordagens capazes de orientarem a prática pedagógica em função de múltiplos objectivos da aprendizagem. Fazer adquirir cada vez mais saberes a partir da acção e saber-fazer evolutivos é um objectivo da educação que passa, actualmente, por um melhor desempenho em língua ou línguas, contribuindo para a descoberta progressiva do próprio indivíduo e desenvolvendo a capacidade de abertura à alteridade.
>
> *Aprender a ser* é um dos quatro pilares do conhecimento, como é referido no *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Educação para o século XX*I, para o qual convergem *o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos*. Para a construção do aprender a ser é necessário melhorar a qualidade da educação, adaptando-se às características dos diferentes tipos de público-aprendente, sobressaindo, neste contexto, não só a importância da acção do professor, mas também a qualidade dos conteúdos dos materiais de ensino e, de um modo geral, de todo o processo pedagógico. É neste âmbito que emerge a necessidade de reflectir a prática pedagógica em contexto multicultural […] (Grosso, 2007, p. 335).

Maria José Grosso (2007) sublinha o papel da aprendizagem de línguas na construção de uma atitude aberta e autorreflexiva, que valoriza o encontro com o Outro, chama a atenção para o facto de a melhoria da educação passar por uma maior consideração do público-aprendente e enfatiza o peso que tem o processo pedagógico, sobretudo no contexto multicultural.

O *status quo* vigente no contexto económico e laboral sublinham o que acabamos de afirmar. De acordo com Martins e Carreira (2007),

> as metamorfoses do mundo do trabalho e do emprego nas sociedades da informação e do conhecimento têm tido como consequência principal a

> alteração estrutural das competências "exigidas" aos indivíduos para se manterem "empregáveis" ao longo da vida.
>
> O paradigma de produção em massa-consumo de massa, característico da forma de organização do trabalho Taylorista-Fordista, tem vindo a dar lugar, cada vez mais, a formas de organização do trabalho mais flexíveis, mais em conformidade com as "necessidades" da nova economia.
>
> Ao nível da aprendizagem dos indivíduos isto tem tido como consequências a passagem de um paradigma legitimador do acesso aos lugares no mercado de trabalho centrado no modelo das "qualificações" para um novo paradigma legitimador centrado no modelo das "competências". Por outro lado, a economia centrada no conhecimento e na sociedade em rede (Castells, 2002) tem vindo a proporcionar excelentes oportunidades aos actores e agentes sociais que se encontram em situação privilegiada nas diversas esferas da vida social e, em simultâneo, tem contribuído para agravar os processos de exclusão social da população que não possui os mecanismos sociais de apropriação das potencialidades fornecidas pela sociedade do conhecimento (p. 199).

É função da educação formal ter consciência de que de um paradigma de "qualificações" no mundo laboral passámos a um de "competências", tomando aqui *competências* como "o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções" (Conselho da Europa, 2001, p. 29). Isto é, continua a ser importante ser detentor de saberes declarativos da área que se está a aprender, mas é igualmente importante desenvolver competências como saber aprender, saber fazer, saber ser/estar que permitam ao aprendente adaptar-se aos novos contextos e conhecimentos com que se deparará ao longo da sua vida. Investir no desenvolvimento de competências é estar em contacto com a realidade fora da escola e permitir ao aprendente tornar-se um indivíduo autónomo na sua aprendizagem, dotado de uma maior autoestima, mas também facilitar a sua atualização por forma a estar sempre à

altura dos novos desafios laborais, e não só, o que poderá conferir ao aprendente, futuro trabalhador, uma vantagem em termos de empregabilidade.

A escola deve definitivamente assumir-se enquanto formadora de aprendentes-cidadãos em contínuo processo de aprendizagem, ajudando-os a desenvolver competências de carácter geral e específico, com especial atenção para a competência de aprendizagem, mobilizadora de outras competências e saberes, e para a competência metacognitiva, autorregulada e reflexiva, conducentes a uma aprendizagem crítica e ao longo da vida. Entendemos *competência de aprendizagem* pelo " 'saber como ou estar disposto a descobrir o outro', quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento […, mobilizando] a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização" (Conselho da Europa, 2001, p. 33). É o que podemos chamar de saber aprender. Esta competência está intimamente ligada à *competência metacognitiva* tomada como a capacidade de conhecer, nomeadamente a importância das tarefas solicitadas, assim como dos objetivos que se pretendem atingir, e controlar, procedendo à gestão ativa dos procedimentos cognitivos requeridos e de si mesmo enquanto aprendente (Cyr, 1998).

A promoção destas competências orientadas para o desenvolvimento da autonomia do aprendente-cidadão e para a autonomização do seu processo de (ensino-)aprendizagem apresenta-se como uma resposta ao desafio da empregabilidade e dos reajustes perenes que a sociedade em que vivemos neste momento nos exige:

> A actual mudança nos métodos utilizados é decorrente da implantação da cultura do desenvolvimento organizacional, da sociedade do conhecimento e da emergente necessidade de aprender continuamente. Tais acções mobilizam processos significativos, eficazes e relevantes de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento de competências, como: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipa e pensamento sistémico (Frison & Veiga Simão, 2009, p. 34).

Impõe-se pois repensar a educação do indivíduo de modo a que esta se consolide cada vez mais como meio de promover a cidadania ativa e como garante de integração do indivíduo, perspetivando-a de forma contínua, uma vez que a escola se deve assumir como um elemento fundamental na preparação do indivíduo para enfrentar desafios vários no âmbito da sua vida pessoal, social e profissional. Neste enquadramento, as EA desempenham um papel fundamental, uma vez que potenciam a emancipação do aprendente e a sua tomada de decisões relativas à sua aprendizagem.

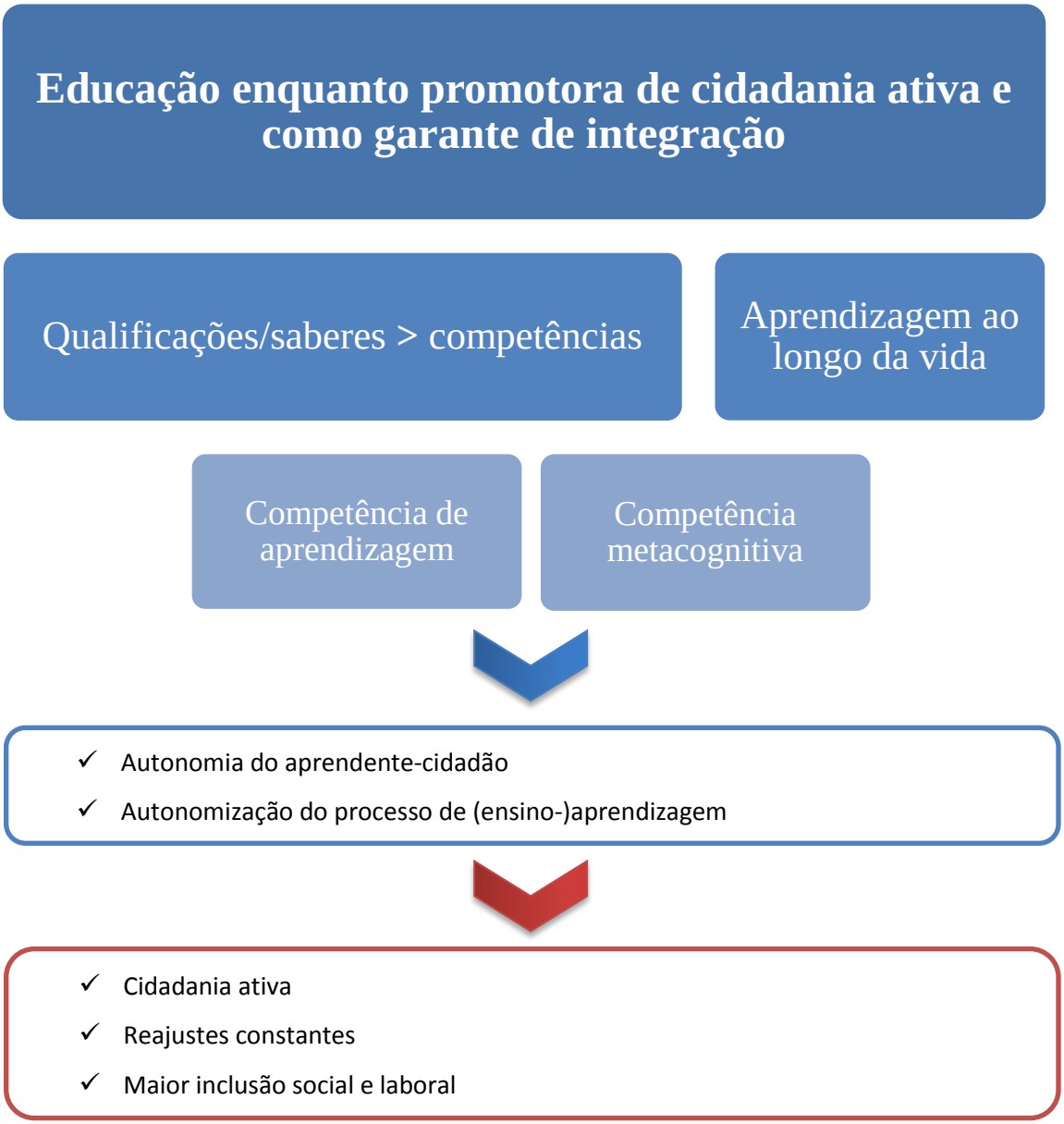


Figura 2

Educação para a cidadania e para a integração

Na passagem da preponderância das qualificações e dos saberes para as competências que se pretendem desenvolver ao longo da vida, a competência metacognitiva e de aprendizagem têm um papel central, uma vez que se apresentam como o meio para a autonomização do aprendente e do cidadão, deixando-o mais preparado para se adequar a um mundo desafiador e em contante mudança, dando-lhe a possibilidade de se intregar em termos pessoais, linguísticos, sociais, laborais, etc., o que potencia uma cidadania ativa.

É de realçar o estatuto peculiar das LE e o papel que desempenham na promoção da cidadania ativa e da integração:

> En situation de migration, la connaissance de la langue du pays d'accueil constitue une nécessité pour toute personne désireuse de s'intégrer et de réussir son projet personnel d'insertion. C'est une des conditions nécessaires et indispensables de l'accès à l'autonomie, de l'épanouissement individuel, de l'intégration sociale, culturelle et le plus souvent professionnelle. Au-delà, l'apprentissage d'une langue non maternelle constitue une ouverture sur une manière différente de penser, c'est-à-dire de se percevoir et de se représenter le monde, chaque langue étant par essence un mode de représentation spécifique qui structure sur un mode interactif la pensée d'un sujet, et détermine ses rapports aux autres (Candide, 2001, p. 108).

Alguém que se encontra a viver imerso num contexto linguístico alheio à sua LM, necessita de dominar a LE para que possa exercer a sua cidadania, para que possa estar em igualdade de direitos e deveres com os restantes habitantes, nomeadamente em termos profissionais (Ançã, 2013; Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã, 2010): "O domínio da língua vai influenciar, […] de forma transversal, todo o processo de integração na comunidade-alvo, pelo que a sua aprendizagem aparece como essencial" (Ferreira & Ançã, 2010). Se esta afirmação se refere à LS, o mesmo se aplica à LE, já que dominá-

la, permite ao aprendente ter acesso a toda a sua mundividência, facilitando a integração do indivíduo na comunidade dos seus falantes.

Além disso, dominar a LS/LE é apropriar-se de formas de pensar, ser e de fazer que podem não ser conformes aos transmitidos pela sua LM: "Apprendre la langue du pays d'accueil, c'est se donner les moyens d'accéder à la culture et à la citoyenneté sans pour autant renier ou renoncer à sa culture et à son origine" (Candide, 2001, p. 109). Se, por um lado, permite ao indivíduo sentir-se mais enquadrado e integrado na sociedade hospedeira, por outro, dá-lhe a oportunidade de se pensar enquanto indivíduo e enquanto membro de um outro grupo linguístico e cultural, permitindo-lhe ter uma nova perspetiva sobre Si, no confronto com o Outro, permitindo uma reconfiguração da sua identidade.

A escola não pode ensinar tudo aos indivíduos que nela se formam enquanto aprendentes e pessoas, mas deve desenvolver a capacidade de o indivíduo aprender a aprender ao longo da vida, assim como de lhe incutir a ideia de que a formação ao longo da vida é essencial.

Estamos de acordo com Martins e Carreira quando afirmam que a aprendizagem ao longo da vida tem existido desde sempre, já que corporiza o facto de o ser humano estar em constante processo de completude:

> Partindo de uma concepção abrangente de educação, encarada como um processo de construção social do ser humano, podemos afirmar com toda a evidência que a educação e formação de adultos sempre existiu e é inerente à condição do ser humano como ser social. Diz-nos Canário (2005: 29): "A incompletude como traço intrínseco do ser humano condena-o a aprender, como condição necessária da sua realização enquanto pessoa". Sendo concebida como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo podemos dizer que sempre existiu educação de adultos (Canário, 1999: 11).
>
> O que é novo desde o último quartel do milénio que há pouco tempo terminou é o reconhecimento da "educação permanente" e, mais

> recentemente, da "aprendizagem ao longo da vida" como uma necessidade crucial para o desenvolvimento dos indivíduos e das nações em termos do crescimento da competitividade das economias capitalistas à escala global, da "inclusão" e do combate à "exclusão" social e do incremento de competências de cidadania e da promoção da empregabilidade (Martins & Carreira, 2007, p. 201)

Um aprendente-cidadão detentor de competências metacognitivas de aprendizagem encontra-se potencialmente em posse de mais meios e mais eficazes para se ajustar permanentemente à realidade, de forma crítica e autónoma, diminuindo o perigo de se encontrar em situação de marginalização e de exclusão, sob que forma for, aumentando o seu grau de integração social e laboral e o exercício de uma cidadania ativa. O próprio QECR alerta, num dos seus objetivos políticos[5], para o facto de uma posse diminuta ou deficitária de competências poder promover a marginalização, devendo esta ser evitada, ao declarar como fundamental "evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva" (Conselho da Europa, 2001, p. 22).

A Comissão das Comunidades Europeias (2000) apresentou a aprendizagem ao longo da vida como resposta à atual situação europeia:

> A aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. A década que se avizinha deverá assistir à execução prática desta visão"[6] (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 3).

[5] Cf. *Preâmbulo de R (98) 6* (Conselho da Europa, 2001, p. 22).
[6] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

Phyllis Blumberg (2009) comunga da mesma opinião, enfatizando a relevância da tomada de responsabilidade pela própria aprendizagem que pode promover uma efetiva aprendizagem ao longo da vida, relembrando as conclusões do estudo da Association of American Colleges and Universities, de 2002: "Students who take responsability for their own continued learning usually become citizens who are better informed on current issues" (Blumberg, 2009, p. 128). Neste "fast-changing, globally conneted world" (Blumberg, 2009, p. 127) saber já não é suficiente. O processo de ensino-aprendizagem enveredou pela autopreparação com aplicação profissional, social e cívica. Este objetivo pode ser atingido colocando a ênfase no aprender a aprender.

Esta perspetiva assenta num processo educativo que se baseia na facilitação do aprender e refletir criticamente, pois "ao aprendermos a pensar, tornamo-nos mais aptos a gerir e a controlar as nossas estratégias de raciocínio" (Veiga Simão, 2002a, p. 70) (Conselho da Europa, 2001). O aprender a aprender, impulsionador da autonomia e da emancipação da aprendizagem, constrói-se, em larga medida, a expensas da transferibilidade de conhecimentos para diferentes domínios, contextos e tempos daqueles em que surgiram pela primeira vez, estabelecendo uma estreita ligação entre a escola e a realidade envolvente, entre o hoje e o amanhã (Bizarro & Carvalho, 2011a; 2011b; Conselho da Europa, 2001; Meirieu, 1996; Tardif, 1999).

Sublinhe-se o papel nuclear da educação na formação dos indivíduos e da própria sociedade pela dialética sociedade-educação, visto que a educação funciona como um instrumento que define o tipo de sociedade que temos/teremos e esta condiciona a educação presente/futura. Neste sentido, é de extrema importância tomarmos as rédeas da educação de hoje como um projeto de futuro, fundacional da sociedade porvir e dos valores a consolidarem-se e desenharem-se nesse horizonte, já que, com afirma Fay Chung,

> os valores, conhecimentos e competências ensinados aos educandos irão influenciar o mundo que será criado, através duma interacção dialéctica entre teoria, processo e realidade, de modo que a educação não pode ser vista como uma mercadoria neutral, mas como um instrumento poderoso na definição do tipo de sociedades que irão existir (Chung, 1996, p. 71).

Esta influência mútua justifica por si só a relevância de conduzir o processo de ensino-aprendizagem no sentido do Outro, numa perspetiva inter/pluricultural e plurilingue, almejando o desenvolvimento, cada vez mais profundo, de valores como a tolerância, a solidariedade e a intercompreensão (Conselho da Europa, 2001; Grosso, 2011), uma vez que "o pluralismo será certamente a marca do futuro e, com ele, a necessidade de uma maior compreensão e tolerância para pontos de vista e modos de viver diferentes dos nossos" (Chung, 1996, p. 75).

Disso mesmo estava consciente o Conselho da Europa ao criar o QECR. Relembremos a este propósito os objetivos políticos da sua ação no âmbito das línguas vivas, retomando o *Preâmbulo de R (98) 6*:

> • preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria;
>
> • promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz;
>
> • manter e desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento recíproco e cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas;
>
> • responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes;

> • evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva (Conselho da Europa, 2001, p. 22).

O QECR visa: a preservação das línguas e culturas minoritárias; a promoção do respeito e interesse pela língua e cultura do Outro; a promoção da compreensão e tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural; a (re)descoberta da(s) língua(s) e cultura(s) do Eu, fomentando o plurilinguismo e a educação intercultural; a promoção do ensino de LE de forma a que cada cidadão europeu possa comunicar-se de forma eficaz no maior número de situações possíveis; o incentivo a uma maior mobilidade europeia e cooperação entre cidadãos de diferentes nações e entre diferentes nações entre si; a redução da marginalização e descriminação por razões linguísticas, seja por um indivíduo não se fazer comunicar no contexto da Europa interativa, seja por ser falante de uma LM considerada por alguns como pouco prestigiante.

Uma vez que o Conselho da Europa apresenta como sua preocupação a construção de um futuro mais harmonioso, tolerante e rico em capital humano, a Primeira e a Segunda Cimeira dos Chefes de Estado trabalharam sobre a xenofobia e as manifestações ultranacionalistas, uma vez que estas são vistas como uma forte ameaça à estabilidade futura da Europa e estabeleceram com prioridade a preparação da cidadania democrática. Neste contexto, a relevância das línguas e das metodologias de ensino-aprendizagem têm vindo cada vez mais a ser reconhecidas (Conselho da Europa, 2001; Grosso, 2011).

A aposta na aprendizagem de línguas, na promoção do aprender a aprender enquanto competência-chave no processo de autonomização da aprendizagem, contribuem para a formação de indivíduos autónomos, com capacidade de tomar decisões esclarecidas e fazer opções. O aprender a aprender contribui para a formação de cidadãos conscientes e competentes para exercerem a sua cidadania da forma democrática, tolerante e eficaz.

Em suma, no atual cenário de mundo em constante mudança em que vivemos, é fundamental apostar cada vez mais na educação como elemento basilar da construção

do futuro e no desenvolvimento dos aprendentes-cidadãos que se pretendem autónomos, (cri)ativos, tolerantes e competentes inter/pluriculturalmente.

Acreditamos que um caminho possível para a promoção de uma educação sob esta perspetiva tem de passar pelo desenvolvimento da competência de aprendizagem, enquanto mobilizadora das restantes competências e, consequentemente, pelas EA (Afonso, 2006).

2. O (que é) ensinar e aprender?

Considerando a conjuntura atual, a Didática, e em particular a Didática de Línguas, intrinsecamente contextualizada, ancorada num *hic et nunc*, tem vindo a repensar-se e ajustar-se face ao desafio da globalização (Alarcão, 2008; Bizarro & Braga, 2004). De acordo com Rosa Bizarro (2008a, p. 82):

> aprender e ensinar uma Língua Estrangeira, numa Escola dos nossos dias […], obriga a que se pense no que se ensina e/ou aprende e nas finalidades desse ensinar e desse aprender. Para tal, há que olhar em diversas direcções, atender a vários indicadores, colocando em lugar de destaque os Sujeitos do ensino e da aprendizagem, o Tempo da sua consecução e o seu Contexto, para que se torne viável a compreensão do que se ensina e aprende e do para que se ensina e aprende uma LE.

Desta feita, à educação impuseram-se novos desafios no contexto da realidade contemporânea, pautada por um ritmo avassalador de informação, pela diversidade e imprevisibilidade, como é o caso da efetiva centralidade do aluno (Alarcão, 2008; Bizarro, 2008a; Fernández López, 2008b), o que implicou um repensar dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem ancorados nas necessidades dos aprendentes. De

acordo com Isabel Alarcão, este desafio "tem a ver com o que parece ser a descoberta (de alguns!) de que não há ensino se não houver aprendizagem e não há aprendizagem sem envolvimento dos alunos" (Alarcão, 2008, p. 12). Tem-se igualmente vindo a passar de uma perspetiva centrada nos saberes do aluno para uma perspetiva centrada no facto de o aluno ter de (saber) aprender continuamente, dando corpo à necessidade de promover uma aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo-se como metas, não tanto saberes declarativos específicos, mas, sobretudo, competências, enquanto capacidade de mobilizar saberes (Frison & Veiga Simão, 2009; Parente & Veloso, 2001), o que é igualmente preconizado pelo QECR. Este facto reitera a consideração de que "a centração no aluno anda associada ao movimento da sua autonomia" (Alarcão, 2008, p. 12). Esta viragem implica uma maior valorização do saber estratégico, assim como das EA:

> En la didáctica en general y en la de las lenguas en paticular, el estúdio de las estrategias y el entrenamiento estratégicos ocupan un papel cada vez más central. Esta preponderancia está íntimamente ligada a la inflexión que se ha producido del concepto de *enseñanza* al de *aprendizaje*, de la primacía de los objetivos a la primacía del proceso. No es que los conceptos de *enseñanza* y de *objetivos* hayan quedado vacíos de contenido, sino que se subordinan claramente a los de aprendizaje y proceso (Fernández López, 2008b, p. 412).

Falar em aprendizagem implica tornar o aprendente o eixo da ação didática e atribuir-lhe centralidade efetiva, um papel ativo e responsável no seu processo de ensino-aprendizagem, levando a que as EA e o aprender a aprender ocupem uma posição cimeira nas preocupações didáticas (Fernández López, 2008b). Na Figura 3 podemos observar algumas das implicações que a centralidade do aluno pode acarretar:

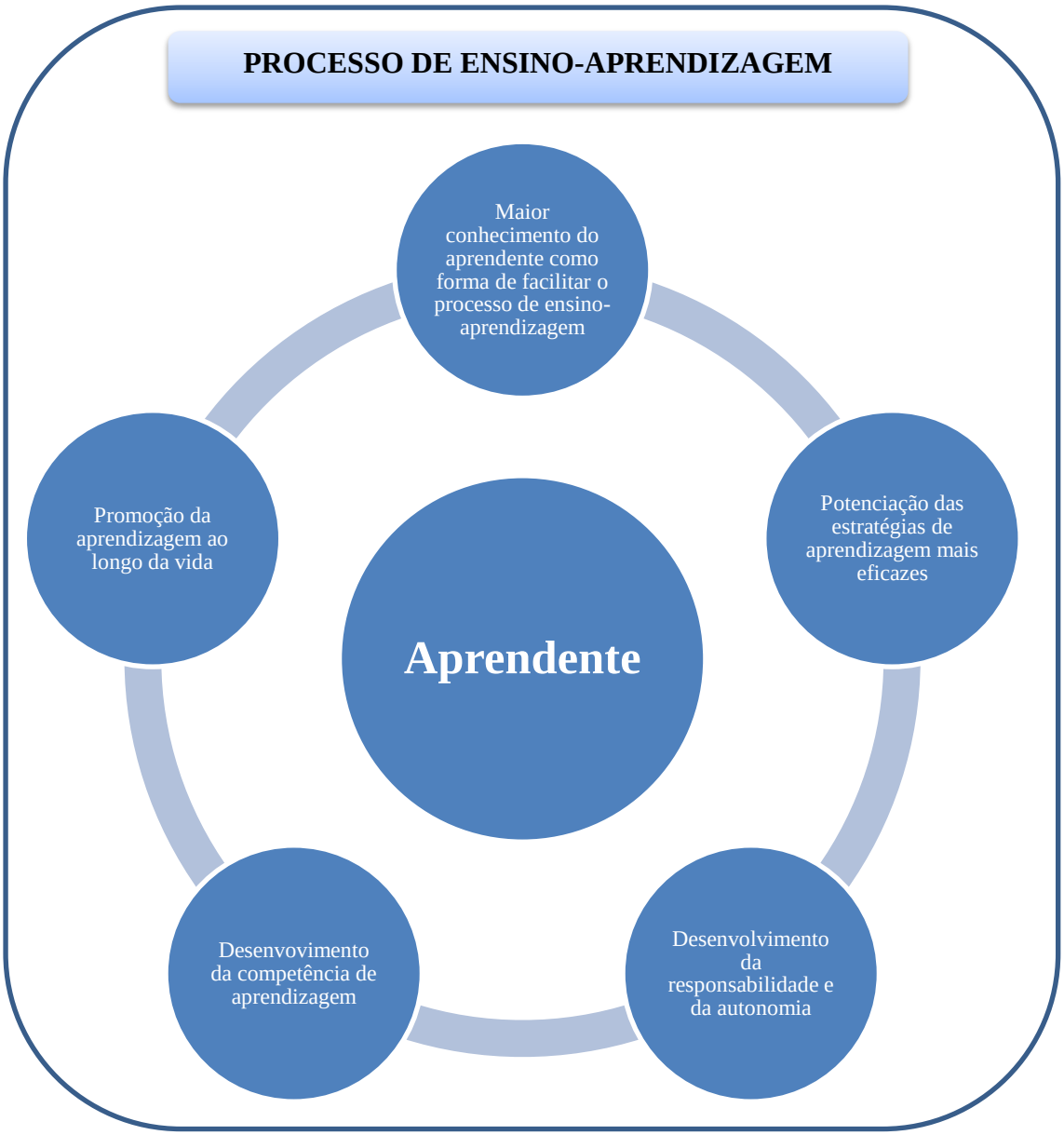


Figura 3

Algumas implicações do processo de ensino-aprendizagem centrado no aprendente (Fonte: Fernández López, 2008b)

Quer as finalidades e objetivos do ensino-aprendizagem, quer as competências e as estratégias que são requeridas desenvolver para os atingir, devem partir de um diagnóstico da sociedade e das necessidades dos aprendentes (Alarcão, 2008; Blumberg, 2009; Conselho da Europa, 2001), "[das] tarefas, actividades e operações que os aprendentes devem efectuar a fim de satisfazerem essas necessidades e nas

competências ou estratégias que devem construir ou desenvolver para o efeito" (Bizarro, 2008a, p. 85).

O QECR, produzido pelo Conselho da Europa (2001), nasceu como forma de dar corpo às políticas gerais do Conselho da Europa para as línguas e, em particular, como tentativa de desenvolvimento do plurilinguismo enquanto resposta à diversidade linguística e cultural da Europa (Conselho da Europa, 2001) no âmbito educativo (e não só)[7]. Esta obra que se institui desde a última década no contexto europeu como um documento orientador no âmbito da aprendizagem das línguas, promove a ideia de que todas as competências gerais devem estar (transversalmente) contempladas no processo de ensino-aprendizagem, ainda que umas possam sobrepor-se a outras em determinados momentos e com determinados objetivos, não restringindo os objetivos da aprendizagem de uma LE às competências específicas ligadas aos aspetos linguísticos, as quais se devem conciliar com as competências de caráter geral (Conselho da Europa, 2001), enfatizando a necessidade de promover a competência inter/pluricultural e a relevância de uma aprendizagem consciente, reflexiva e estratégica como forma de promover uma aprendizagem ancorada, transferível e duradoura (Meirieu, 1996). Do enfoque no saber declarativo (saber) passou-se a uma competência inter/pluricultural[8], a uma competência comunicativa aliada a saber estratégico que se quer ao longo da vida (saber aprender) (Veiga Simão, 2002a):

> As solicitações da sociedade actual conduzem a mudanças constantes da forma como se encara o saber. Esta concepção implica que as pessoas pensem por si mesmas e resolvam, a todo o momento, novos problemas, exigindo cada vez mais ao indivíduo. Neste sentido, é imperioso que se seja um participante activo e autónomo, aprendendo a aprender ao longo da vida. […]

[7] Cf. Objetivos políticos da ação do QECR no domínio das línguas vivas no *Preâmbulo de R (98) 6* (Conselho da Europa, 2001, p. 22).

[8] Para além disso, uma vez admitido o facto de que a aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida, torna-se fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar. As responsabilidades das autoridades que tutelam a educação, que qualificam júris de exame e professores, não podem, simplesmente, ser confinadas à exigência de aquisição de um determinado nível de proficiência numa determinada língua, num dado momento, por mais importante que isso seja (Conselho da Europa, 2001, p. 24).

> Neste sentido, reconhece-se a incapacidade [de o] homem "consumir" toda a informação, sendo por conseguinte, indispensável desenvolver o indivíduo como um ser estratégico, gestor da multiplicidade de dados com que tem de lidar.
>
> Deste modo, exige-se uma nova forma de entender a escola que se traduza na necessidade de desenhar novos currículos que sirvam não só para aprender mas também para continuar a aprender (Veiga Simão, 2002a, p. 13).

Veiga Simão (2002a) defende que a escola atual tem de estar comprometida com a realidade, reformulando os seus objetivos de ensino e, consequentemente, os seus currículos de forma a dar resposta às necessidades do indivíduo contemporâneo. Como refere Lobo (2001, p. 48) a propósito das mudanças no seio da educação "a questão não se porá, eventualmente, com tanta acuidade sobre os conteúdos programáticos, mas será, talvez, mais determinante a discussão sobre as estratégias a usar em sala de aula ou sobre a aquisição de metodologias de estudo pelos alunos". Estes têm necessidade de dar a todo o momento, durante toda a sua vida, resposta a solicitações imprevistas e lidar com a informação que lhes chega em torrente. Apenas o aprender a aprender ao longo da vida e a capacidade de selecionar informação podem fazer do aprendente um ser preparado para responder eficazmente aos desafios atuais. A educação tem de reconhecer o seu poder emancipatório e promotor da autonomia de aprendizagem para que possa assumir de forma integral o seu papel de formador de indivíduos, aprendentes, cidadãos.

3. Aprendente adulto e o ensino-aprendizagem de uma LE

O processo de ensino-aprendizagem de aprendentes adultos, público-alvo deste trabalho de investigação, é deveras diferente do de aprendentes de outras faixas etárias,

pelo que nunca se poderá confundir a frequência de um nível inicial de uma LE com a aprendizagem de uma LM feita por crianças, passando as diferenças pela estrutura e maturação cognitiva de ambos, pela relação com a língua aprendida, pelos objetivos de aprendizagem, entre outros aspetos.

Se toda a aprendizagem deve centrar-se na figura do aprendente, de acordo com o preconizado pela abordagem comunicativa, no caso do ensino-aprendizagem de públicos adultos esse primado é reforçado. A aprendizagem de adultos exige de forma mais vigorosa a tomada em linha de conta das características do indivíduo aprendente, assim como uma sua maior responsabilização pela aprendizagem e tomada ativa de atitudes no seu processo de aprendizagem.

Desde sempre o Homem se tem vindo a interessar pela educação de adultos, nas mais variadas épocas e lugares, como, por exemplo, com Confúcio, Lao-Tsé, Aristóteles, Platão, Cícero, entre outros. Curiosamente, a metodologia utilizada por pensadores e filósofos como os mencionados afastava-se da pedagogia tradicional e aproximava-se daquilo que hoje se vê como "inovador": estabelecimento de técnicas para levar os aprendentes a participarem ativamente no processo de investigação (Knowles, 1978).

O modelo da andragogia surgido nos anos 70 com Knowles, Holton e Swanson (2005) surge na tentativa de identificar o que de tão único e distintivo têm os aprendentes adultos e a subsequente construção de uma teoria da aprendizagem de adultos – andragogia –, em contraste com a aprendizagem levada a cabo por crianças – pedagogia. Desde logo se impõe um problema, uma vez que alguns afirmam não haver provas concludentes que atestem a existência dessa diferença, isto é, que o processo de aprendizagem de crianças e adultos seja realmente diferente. No entanto,

> if adult education is a distinctive field of study at all, it is *adult* learners who make it so, and one the best-known theories in adult education begins

> with the assumption that learning for adults (andragogy) is basically diferente from learning for children (pedagogy) (Cross, 1981, p. 222)[9].

A andragogia impõe-se assim como um modelo de referência, uma vez que versa sobre a educação centrada no aprendente adulto – por contraste com o modelo pedagógico –, debruçando-se sobre o estudo das práticas mais eficazes para promover a aprendizagem no seio do público referido. Como Knowles afirma, a andragogia é a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender (Knowles et al., 2005). Este modelo (Figura 4) enfatiza o processo de aprendizagem em detrimento do produto, sublinhando o valor da experiência e do contexto, de acordo os seus seis princípios: (i) necessidade de respostas por parte do aprendente quando à aprendizagem (porquê?, o quê? e como?); (ii) autoconceito do aprendente; (iii) experiências anteriores do aprendente; (iv) disponibilidade para aprender; (v) orientação para aprender; e (vi) motivação para aprender.

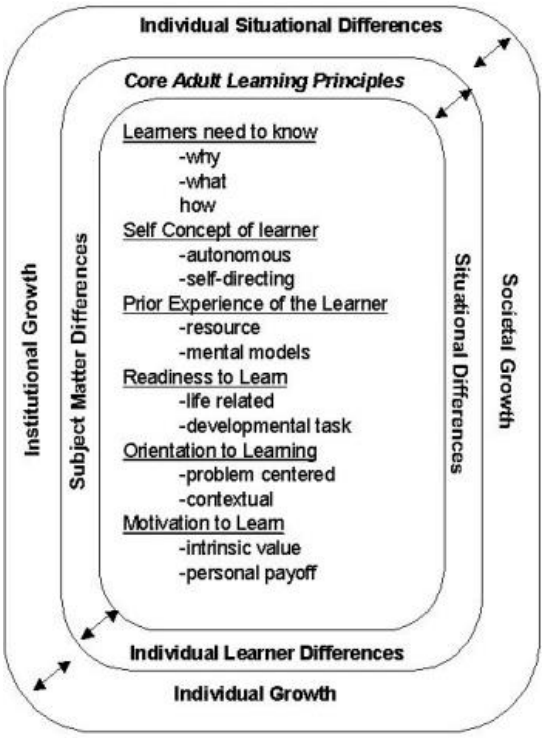


Figura 4

Esquema do modelo andragógico (Fonte: Knowles et al., 2005, p. 149)

[9] Cf. Knowles (1978, p. 110) para um confronto de características entre a pedagogia e a andragogia.

Como podemos verificar pelo esquema apresentado, o aprendente adulto está de facto no cerne deste modelo, sendo-lhe exigida mais responsabilidade no âmbito do seu processo de aprendizagem. Retomando a Figura 4, atentemos nos seis princípios que sustentam este modelo por forma a compreendê-lo melhor:

(i) *Learners Need to Know* – o aprendente (adulto) tem necessidade de ter conhecimento tanto do conteúdo da aprendizagem como da finalidade e do processo, por conseguinte, o facilitador da aprendizagem deve ajudar o aprendente a tornar-se consciente da necessidade de saber – saber como vai ser conduzida ou orientada a aprendizagem, o que se vai aprender e porque é que a aprendizagem de terminado elemento é relevante.

(ii) *Self Concept of Learner* – o aprendente adulto tem a perceção de ser responsável pelas suas próprias decisões, como interveniente na sua aprendizagem e como um elemento ativo na construção do seu saber, desenvolvendo continuamente a sua autonomia de aprendizagem.

(iii) *Prior Experience of the Learner* – o aprendente adulto transporta consigo uma grande quantidade de experiências de vária ordem, o que o diferencia do aprendente mais jovem e representa um valioso enriquecimento ao potenciar troca e partilha de experiências com os outros agentes educativos; o background do aprendente e as suas vivências acentuam diferenças individuais que têm de ser levadas em conta, o que promove um processo de ensino-aprendizagem mais personalizado, evidencia o papel das EA e a autonomia de aprendizagem; as experiências e conhecimentos prévios dos aprendentes instauram-se igualmente como um importante recurso para a sua própria aprendizagem.

(iv) *Readiness to Learn* – o aprendente apresenta-se mais preparado e disposto para aprender aquilo de que precisa para enfrentar de forma eficaz situações da sua vida real.

(v) *Orientation to Learning* – o aprendente adulto tem motivação para aprender desde que perceba que essa aprendizagem o ajudará a realizar tarefas e a lidar com

problemas e situações surgidas no contexto da sua vida real, pelo que a motivação do aluno tem uma orientação prática, ao contrário de um aprendente de uma faixa etária mais baixa, já que os adultos têm a sua aprendizagem centrada na sua vida e na resolução de tarefas e problemas.

(vi) *Motivation to Learn* – a motivação, quer intrínseca quer extrínseca, é um factor crucial da facilitação da aprendizagem pela sua influência na atitude face à mesma; no caso dos aprendentes adultos, estes são sobretudo motivados por factores intrínsecos, tal como a autoestima, o gosto de aprender, etc., mas também por extrínsecos, com é o caso da melhoria de condições laborais, acesso a novas possibilidades de emprego, etc.

Knowles (1970) encara a andragogia como apresentando características não exclusivamente aplicáveis aos adultos, ao afirmar: "I believe that andragogy means more than just helping adults learn; I believe that it means helping human beings learn, and that it therefore has implications for the education of children and youth" (Knowles, 1970, pp. 38-39). Assim, mesmo se algumas vezes afirma explicitamente que esta teoria versa sobre os aprendentes adultos, não fica claro, por passagens como a última citada, se o autor defende duas abordagens distintas, uma para crianças e outra para adultos, ou se defende uma abordagem mais lata em que a pedagogia seria substituída pela andragogia.

Patricia Cross (1981) chama a atenção para alguns fatores que fragilizam a teoria de Knowles, mas reconhece que a visibilidade da andragogia face a outras teorias e pesquisas aumentou a reflexão sobre esta questão e a consciência da necessidade de se tentar dar resposta a três questões principais:

> (1) Is it useful to distinguish the learning needs of adult from those of children? Is so, are we talking about dichotomous differences or continuous differences? Or both?
>
> (2) What are we really seeking: Thories of learning? Theories of teaching? Both?

> (3) Do we have, or can we develop, an initial framework on which successive generations of scholars can build? Does andragogy lead to researchable questions that will advance knowledge in adult education? (Cross, 1981, p. 228).

Estas são algumas das questões que nos podemos colocar quando falamos em investigação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de adultos, às quais se podem juntar outras se nos referirmos ao processo de ensino-aprendizagem de LE, tal como, por exemplo, "Quais as especificidades de aprendizagem de LE de um adulto?".

Note-se que a assunção deste modelo como orientador da prática pedagógico-didática implica o planeamento de um percurso pedagógico e de atividades centradas no aprendente, nas suas características e necessidades, replicando situações reais ou previsíveis do seu dia a dia, visando a promoção da sua autonomia.

Pelo descrito podemos verificar que o modelo andragógico tem afinidades com os estudos realizados sobre as EA, uma vez que um e outros pretendem contribuir para um maior conhecimento das práticas que têm lugar no processo de aprendizagem, tendo em vista a sua otimização, enfatizando a relevância da metarreflexão. Reconhecem igualmente o valor da consideração das características do indivíduo aprendente, assim como o peso fundamental do envolvimento do indivíduo no seu próprio processo de aprendizagem. Se Knowles et al. (2005) consideram a andragogia um meio de ajudar os adultos a aprender, Rubin (1975), na sua definição clássica, apresenta as EA como as técnicas ou os dispositivos que o aprendente pode usar para adquirir conhecimento.

Os princípios que sustentam a andradogia são igualmente aplicáveis aos estudos sobre EA, dado que: (i) também no âmbito das EA é preciso ter consciência da finalidade a atingir pois é em função dela que se elegem as EA a utilizar, sendo importante estar consciente da utilidade e relevância das próprias EA para a resolução de determinado problema, em determinado contexto (*Learners Need to Know*); (ii) o aprendente adulto tem a perceção de ser responsável pelas suas próprias decisões, como interveniente na sua aprendizagem, nomeadamente ao escolher as EA num determinado momento em função de um determinado "problema" a solucionar (*Self Concept of Learner*); (iii) as experiências anteriores (de aprendizagem (de línguas)) do aprendente

concorrem para a constituição do seu perfil (de aprendente (de LE)), as quais contribuem para o desenvolvimento da sua aprendizagem e dos indivíduos com quem contacta no decurso do processo de aprendizagem, permitindo transferir e recuperar EA já utilizadas em outras situações e/ou em outras línguas que aprendeu ou que viu serem usadas por outros (*Prior Experience of the Learner*); (iv) ao recorrer a EA e vê-las surtirem algum efeito na resolução de problemas o aprendente sente-se mais preparado para as continuar a usar e, por esta via, mais pronto para aprender (*Readiness to Learn*); (v) o preconizado na andragogia para o princípio "*Orientation to Learning"* aplica-se à aprendizagem de EA, podendo dizer-se que o aprendente adulto tem motivação para aprender EA desde que perceba que essa aprendizagem o ajudará a realizar tarefas e a lidar com problemas e situações surgidas no contexto da aprendizagem de LE e da sua vida real, pelo que a motivação do aluno tem uma orientação prática, já que os adultos têm a sua aprendizagem centrada na sua vida e na resolução de tarefas e problemas. Todos estes pontos fazem aumentar (vi) a motivação para aprender EA (*Motivation to Learn*).

Este facto leva a que a andragogia se instaure como um modelo a ter em conta no que respeita às práticas no domínio da aprendizagem de adultos e, mais especificamente, no âmbito das EA em LE.

No âmbito do ensino-aprendizagem de um LE, os objetivos têm vindo a ser igualmente reconsiderados e tem-se vindo a dar um "renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais"[10] (Alarcão, 2008, p. 10), estabelecendo-se ligações mais fortes entre línguas/culturas e política (Alarcão, 2008). Ainda que seja difícil manter o equilíbrio Eu-Outro-Nós, na nossa perspetiva, este apresenta-se como o único comportamento capaz de dar resposta cabal ao presente desafio sociocultural e económico (Bizarro & Carvalho, 2011a). É justamente o que Américo Nunes Peres defende ao afirmar que:

> [se] trata de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a

[10] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

> alteridade. Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade (...). Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade (Peres, 1999, p. 49).

A instituição dessa desejada e necessária sociedade aberta, conducente a "uma cultura durável de tolerância entre os povos, tal como o preconiza a Unesco" (Carvalho, 2009, p. 45) deve ser suportada pela educação, nomeadamente pelo ensino-aprendizagem de LE. O QECR considera que a aprendizagem de LE pode facilitar a comunicação e a interação entre os europeus de diferentes LM, promovendo o conhecimento, a mobilidade internacional e a cooperação recíproca na Europa (Oliveira et al., 2010), nos domínios da educação, da ciência, da cultura, do comércio e da indústria (Vez, 2010), tendo igualmente como fito, e em íntima conexão, a eliminação de preconceitos e discriminação (Conselho da Europa, 2001).

Assim, a educação, que deve obrigatoriamente estar em conexão com o mundo e com a realidade, tem de se adaptar e ajustar para que o aluno-cidadão, futuro trabalhador (Alarcão, 2008; Bizarro, 2008a; Conselho da Europa, 2001), garanta a sua cidadania e empregabilidade, uma vez que a educação está na base do desenvolvimento do capital humano (Bizarro & Carvalho, 2011a). As mudanças que se impõe operar no seio da educação passam por uma reflexão epistemológica sobre a própria educação, pela adoção de uma postura mais aberta, atenta à realidade e flexível (em suma, mais consciente) por parte dos agentes educativos, pela assunção de novos papéis por parte do professor e dos alunos e por uma nova abordagem do que é ensinar e aprender.

Na tentativa de se adequar a educação ao momento e contexto atuais, e às suas exigências, é inevitável reconfigurar o papel dos agentes educativos. Professores e alunos são os principais alvos deste ajuste.

No que especificamente se relaciona com o professor,

> muitos […] autores salientam os novos papéis que [este] deve assumir no contexto da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que hoje

> vivemos: um gestor da informação (Pretto & Serpa, 2001), um mediador das aprendizagens (Nisbet, 1992; Fosnot, 1996), um guia das cognições (Fino, 2001), um facilitador e construtor do saber (Hartnell-Young, 2003) (Coutinho, 2009, p. 77).

Além disso, o professor deve ser um "promotor do desenvolvimento das capacidades individuais de aprendizagem de cada aluno" (Conselho da Europa, 2001, p. 198), entre outras (Afonso, 2006; Andrade & Sá, 1992; Bizarro & Braga, 2004; Grosso, 2006; Lobo, 2001). O professor deixou de ser a única fonte de saber e o seu papel ajustou-se ao de

> mediador de aprendizagens e guia da descoberta de caminhos que a elas conduzam. É um profissional que deve conciliar o saber/os saberes com o saber fazer e o ser/saber tornar-se, numa prática diária, que não fique na esfera das intenções […] e que corresponda a actuações concretas […], consentâneas com o perfil ético-deontológico de uma profissão que é, cada vez mais, exigente, particularmente em virtude do tempo e do Contexto em que é exercida (Bizarro, 2008a, p. 84).

Neste momento, o professor tem mais atribuições do que anteriormente, quando era apenas a sede do saber, o transmissor dos conhecimentos. A reconfiguração do papel do professor não afeta o requisito dos saberes de caráter linguístico (um dos objetos e meio de ensino de uma LE), que não deverão ser considerados de menor importância, mantendo-se com um pilar fundamental para a sua atuação enquanto professor de LE (Meirieu, 1996). A alteração do papel do professor de transmissor para guia e mediador leva-o a adquirir novas responsabilidades, como já foi referido, tal como levar em linha de conta as diferenças individuais dos seus alunos, recorrendo a diferentes métodos para poder ir ao encontro de todos, encorajando-os a serem interativos e trabalharem de forma menos individual e mais colaborativa (Blumberg, 2009). Além disso, "cabe ao professor […] – ensinar a aprender. Pensamos ser de fundamental importância

estabelecer uma conexão cada vez mais íntima entre o mundo 'docente' do ensino e o mundo 'discente' da aprendizagem*"* (Veiga Simão, 2002a, p. 46).

O professor, enquanto facilitador de aprendizagem, nomeadamente de LE, tem de dominar uma bateria de saberes e competências, além do conhecimento do público-alvo e das suas características e dos contextos.

> Induzir a prontidão para a aprendizagem de uma língua requer do ensinante conhecimentos vários, não só sobre o público-alvo e os contextos, mas também um conhecimento declarativo e procedimental sobre a língua e a cultura-alvo como objectos de ensino-aprendizagem. Estas questões são particularmente evidenciadas quando o ensinante se debate com a preparação e o modo de conceber a iniciação a uma língua não materna (Grosso, 2008, p. 109).

Maria José dos Reis Grosso sublinha a dificuldade que grupos de aprendentes de LE representam para o professor, sobretudo no nível iniciação. A heterogeneidade do público e a especificidade da sua abordagem contribuem para esta dificuldade acrescida à (já) difícil tarefa de ser professor.

As mudanças nos papéis de professores e alunos indiciam mudanças mais profundas, reflexo da reconfiguração dos próprios objetivos de aprendizagem. Hoje não se aprende só para se saber, aprende-se para se ser e para se capacitar para a ação:

> O novo paradigma de educação em línguas exige aos professores e a todos os educadores uma visão holística do acto de ensinar e de aprender que contribui também para formar cidadãos responsáveis, livres e felizes; este objectivo, que é também um desejo, passa também por um novo olhar sobre a importância da língua […] do que ela representa […] (Grosso, 2007, p. 339).

A aprendizagem, nomeadamente de línguas, contribui para o *empowerment* do indivíduo.

O professor, enquanto perito na mediação, deve (saber) aproveitar todas as ocasiões de aprendizagem para promover a autonomização do aprendente, sem receio de deixar de ser uma figura tutelar para o aprendente. O professor deve empenhar-se, lançando mão de todos os recursos ao seu dispor, para que o sujeito-aprendente deixe de ter necessidade de recorrer a si, tendo necessariamente que ser assumida pelo ensinante uma postura desprendida, desinteressada e altruísta, uma vez que "un apprentissage n'est libérateur que dans la mesure où ses acquis sont transférables; ou encore, seul un enseignement dont les acquis sont utilisables en dehors du contrôle de l'enseignant et la situation de formation elle-même, permet véritablement l'émancipation du sujet" (Meirieu, 1996, p. 98). No contexto de um processo de autonomização, o professor tem um papel essencial: "C'est tout au long de l'éducation que de l'autonomie se gagne, chaque fois qu'une personne s'approprie un savoir, qu'elle le fait sien, le réutilise seule et le réinvestit ailleurs" (Meirieu, 1996, p. 79).

Se o próprio professor tomar a seu cargo o monopólio do processo de aprendizagem, é bastante improvável que os alunos se tornem autónomos. Por conseguinte, tudo deve partir da atitude e desempenho do professor que, antes de ajudar os alunos a assumirem a responsabilidade pelas suas oportunidades de aprendizagem, deve aceitar a importância da responsabilidade pela aprendizagem passar para as mãos dos próprios aprendentes (Blumberg, 2009). A autonomia, enquanto processo (Bizarro, 2006; Meirieu, 1996; Teixeira, 2009) que é, dinâmico e permanentemente incompleto, necessita de ser construído progressivamente, como já mencionamos. O professor, como interveniente-chave no processo de ensino-aprendizagem, deve planificar a sua ação para guiar os seus aprendentes no caminho de assunção de responsabilidades (Blumberg, 2009).

O facto de se incentivar o desenvolvimento da autonomia do aluno implica novas responsabilidades para o professor, já que só um professor enquanto profissional autónomo, reflexivo, que centra o seu (des)empenho no aprendente e na aprendizagem, que integra a investigação-ação-reflexão na sua prática pedagógico-didática (Grosso,

2011; Vieira, 1993) poderá exigir aos seus aprendentes que tomem o mesmo rumo (Teixeira, 2009). Além disso, apenas um professor com este perfil conseguirá empreender mudanças reais na aprendizagem dos alunos e instituir-se como um modelo para eles:

> […] [E]nsinar uma língua não pode ser encarado como um mero processor de transmissão de uma saber que alguém recebe passivamente. Pelo contrário, trata-se de fazer desse destinatário, o aluno, o agente da construção dos seus próprios saberes e competências. Ensinar uma língua é promover o desenvolvimento da competência de comunicação e, ao mesmo tempo, potenciar o desenvolvimento das competências de aprendizagem do aluno (Bizarro, 2008). Tal propósito pressupõe professores dotados, não só de um vasto conjunto de saberes, mas também de uma postura reflexiva que lhes permita responder aos desafios colocados. Esta reflexividade constitui aliás, de acordo com Vieira (2010), condição fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, que implica quer uma capacidade de adaptação aos contextos, quer uma grande flexibilidade metodológica (Carvalho, 2013, p. 153).

Cabe ao professor desenvolver competências de aprendizagem em língua nos seus alunos, promovendo a competência de comunicação, mas não só. A competência de aprendizagem é fulcral neste contexto em que se pretende que o aluno esteja no centro do seu processo de aprendizagem, participando ativamente nele, e que o aprendente se torne progressivamente autónomo. Este tipo de ensino pressupõe professores autónomos, flexíveis e reflexivos, com uma capacidade metacognitiva desenvolvida. Se um professor não dominar a postura que pede aos seus aprendentes, dificilmente a vai conseguir promover nos seus alunos.

O facto de o processo de aprendizagem e a própria aprendizagem estarem no cerne das práticas pedagógico-didáticas enfatiza o papel mediador e facilitador que o professor deve desempenhar:

> Estamos cada vez más convencidos de que en todo el quehacer didáctico, lo importante es que se produzca el hecho de aprender, y que todo, incluida la enseñanza, debe tender a favorecer esa meta; por mucho que se empeñe un profesor, no puede aprender por sus alumnos, su papel facilitador de ese camino pasa por atender al proceso, por conocer cómo aprenden sus alumnos; qué estrategias utilizan, cualés son las más rentables, qué pasos siguen, cualés son las variables que entran en juego, y todo ello con el objetivo de favorecer el aprendizaje (Fernández López, 2008b, p. 412).

Para que os alunos aprendam (meta por excelência), o professor é facilitador e para desempenhar este papel tem de atentar no processo, conhecer como os alunos aprendem, que estratégias utilizam, quais as mais rentáveis, que passos seguem, que variáveis entram em jogo. Tudo com o objetivo de favorecer a aprendizagem. O domínio das EA pode ser um meio crucial para o professor atingir esses objetivos.

É ainda de sublinhar que ao professor compete manter-se atualizado, participando em ações de formação contínua, já que a obtenção da habilitação profissional é só o início do percurso enquanto docente e não o fim. É igualmente importante que as instituições de ensino tenham presente o facto de os professores precisarem de formação regular, para que, sempre que possível, a facultem (Flores & Veiga Simão, 2009; Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg, 2009).

Já no que se refere ao aluno, é fundamental que este passe a estar, efetivamente, no centro da sua aprendizagem (Alarcão, 2008; Bizarro, 2008a; Blumberg, 2009). Apesar de o aprendente estar no centro das teorias mais recentes de ensino-aprendizagem, não raro as suas especificidades e necessidades particulares são diluídas pelas características dominantes do grupo maioritário (Bizarro, 2008a). Convém ainda salientar que muitas vezes é o próprio aluno que não assume o papel preponderante no seu processo de ensino-aprendizagem, sentindo-se que "as consequências desta mudança de paradigma não foram ainda totalmente regulamentadas e passadas à prática" (Conselho da Europa, 2001, p. 24), o que é dado conta no QECR da seguinte

forma: "relativamente poucos aprendem de forma pró-activa, tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais" (Conselho da Europa, 2001, p. 199). Nesse caso, é o próprio professor que tem de chamar a si a responsabilidade de fazer o aluno assumir-se enquanto agente ativo do seus próprio processo de aprendizagem (Blumberg, 2009), o que nem sempre é fácil, reconheçamos.

O aluno tem responsabilidades reais na construção do seu percurso de aprendizagem, construindo a sua autonomização enquanto aprendente, devendo envolver-se nesse processo de forma comprometida, consciente e responsável, o que passa inevitavelmente por um domínio das EA (Blumberg, 2009), nomeadamente metacognitivas (Cf. Capítulo 2 da Parte I), as quais "são consideradas como uma charneira entre os recursos do aprendente (competências) e o que ele é capaz de fazer com eles […]" (Conselho da Europa, 2001, p. 51). Tudo o que mencionámos é ainda reforçado se pensarmos que, em última análise, os aprendentes são os principais interessados na aquisição de uma língua e no processo de aprendizagem (Conselho da Europa, 2001). Se não se der um saber aprender, isto é, um desenvolvimento das capacidades de estudo, capacidades heurísticas e responsabilização pela própria aprendizagem (Conselho da Europa, 2001), o aluno nunca poderá controlar o seu processo de aprendizagem (Blumberg, 2009). Aliás, quando falamos em aprendizagem, falamos de uma aprendizagem que se quer ao longo da vida, transferível para outras áreas de saber, outros tempos, lugares e domínios da vida (Bizarro & Carvalho, 2011a; 2011b; Conselho da Europa, 2001; Meirieu, 1996; Tardif, 1999; Veiga Simão, 2002a).

Os saberes declarativos deixaram de estar no cerne dos objetivos da aprendizagem para se distribuir a importância, que durante tanto tempo lhe foi (quase exclusivamente) devotada, por outras competências (Conselho da Europa, 2001): saber ser/saber estar – competência existencial; saber fazer – competência de realização; saber aprender – competência de aprendizagem; e, obviamente saber – saber declarativo. O foco deste processo de ensino-aprendizagem passa dos saberes para as competências, do produto para o processo, do professor para o aluno (Fernández López, 2008b). Segundo Veiga Simão,

> […] os professores descobriram que o seu trabalho não se devia só dirigir a proporcionar conhecimentos e a assegurar certos produtos ou resultados da aprendizagem, mas que deviam fomentar também os processos mediante os quais esses produtos podem alcançar-se ou seja as estratégias de aprendizagem (Veiga Simão, 2002a, p. 40).

Tendo em consideração o explanado anteriormente, podemos afirmar que é necessário que a educação em contexto formal passe de um modelo centrado na transferência de conhecimentos para um modelo baseado na aprendizagem reflexiva e crítica, promovendo o desenvolvimento de competências que alicercem uma sólida aprendizagem ao longo da vida (nomeadamente o aprender a aprender), conduzindo o aprendente à autonomia, entendida como capacidade emancipatória impulsionadora de mudança (Vieira, 1998).

4. QECR: Saber aprender e competência de aprendizagem

No âmbito da mudança educativa que se impôs, o QECR surgiu tendo por base o desejo de incentivar o desenvolvimento de uma atitude mais consciente, reflexiva e (meta)cognitiva na área do ensino-aprendizagem (Conselho da Europa, 2001), como já previamente mencionado, promovendo uma aprendizagem mais integral e sustentada do indivíduo, que o acompanhe ao longo da vida. Neste sentido, incentiva-se a aprendizagem de várias LE, como forma de promover uma maior mobilidade (europeia) dos indivíduos e como meio de promover os valores da intercompreensão e tolerância. Incentiva-se igualmente a troca de informações entre todos os que se relacionam com a aprendizagem e o constante repensar de representações e práticas educativas a fim de que o processo educativo seja cada vez mais planificado, democrático e gerido de forma autónoma e responsável, passando este processo pela consciencialização dos conhecimentos, fixação de objetivos, seleção de materiais e avaliação, numa lógica

tripartida de planificação, monitorização e avaliação que se perpetua (Conselho da Europa, 2001):

> o […] verdadeiro papel [do QECR] é encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino/aprendizagem de línguas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos. De modo a desempenhar este papel, o QECR elabora um inventário de parâmetros, categorias, critérios e escalas que podem ser usados pelos utilizadores; este inventário pode, eventualmente, estimulá-los a tomar em consideração um leque maior de opções ou a questionar os pressupostos tradicionais que usam e que nunca foram antes examinados. Não significa isto que tais pressupostos estejam errados, mas apenas que todos aqueles que são responsáveis pelo planeamento podem beneficiar se re-examinarem a teoria e a prática e tomarem em conta as decisões já tomadas (Conselho da Europa, 2001, pp. 42-43).

Esta tomada de consciência de tudo o que envolve o ensino-aprendizagem e o incentivo à reflexão sobre esse mesmo processo, visam ajudar todos os aprendentes (jovens e adultos, por vezes, mesmo idosos) "a construírem as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na acção e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros" (Conselho da Europa, 2001, p. 12). Neste sentido, este processo de ensino-aprendizagem, que se quer ao longo da vida, "contribui para promover uma cidadania democrática" (Conselho da Europa, 2001, p. 12).

"Deve ter-se presente que o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística (p. ex.: a consciência sociocultural, a experiência imaginativa, as relações afectivas, o aprender a aprender, etc.)" (Conselho da Europa, 2001, p. 27), por essa mesma razão, foi estabelecido um leque de competências gerais, "não […] específicas da língua, mas […] a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades

linguísticas" (Conselho da Europa, 2001, p. 29) e outro de competências específicas, as chamadas "*competências comunicativas* em língua [e que] são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos" (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Segundo o QECR, o indivíduo (aprendente ou utilizador de uma língua) deve possuir competências gerais de quatro quadrantes que se interrelacionam e interagem: (i) saber; (ii) saber fazer; (iii) saber ser/saber estar; e (iv) saber aprender (Figura 5).

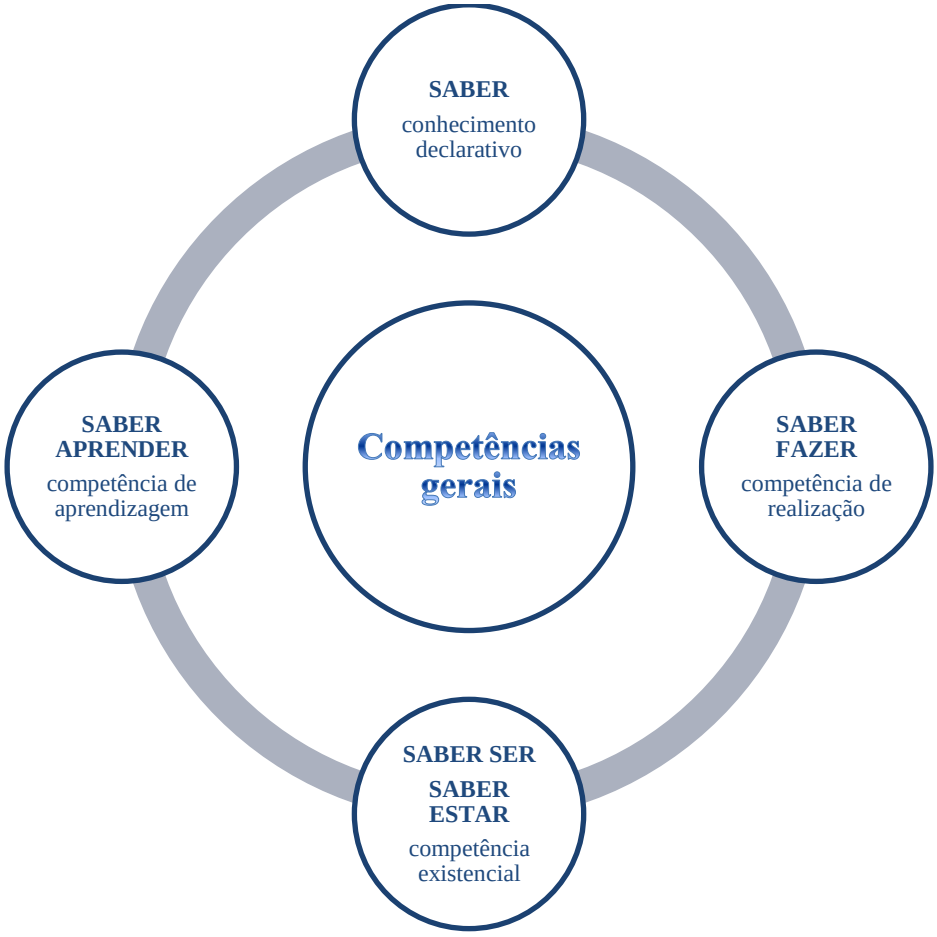


Figura 5

Competências gerais individuais dos aprendentes/utilizadores de uma língua (Fonte: Conselho da Europa, 2001)

Assim, considera-se fundamental para o saber (comunicativo) numa LE adquirir conhecimento – empírico e académico –, não só diretamente relacionado com a língua e a cultura, mas também "conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos

sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc." (Conselho da Europa, 2001, p. 31). É igualmente relevante que o utilizador/aprendente de língua saiba operacionalizar os conhecimentos adquiridos. Esta passagem à prática realiza-se pela "decomposição explícita de operações conscientes e verbalizáveis" (Conselho da Europa, 2001, p. 32), para que passem a ações automáticas pela repetição e experiência. Não nos podemos todavia esquecer de que cada aluno é um indivíduo particular, fruto das suas idiossincrasias, que se relacionam com a sua visão do Eu e do Outro e com a motivação para interagir com a alteridade (Conselho da Europa, 2001).

Devemos ter em atenção esse aspeto no contexto pedagógico, para que as especificidades individuais sejam efetivamente valorizadas, respeitadas e rentabilizadas. Na mesma medida em que o Conselho da Europa tem por bandeira a melhoria da comunidade dos países europeus através do conhecimento e valorização das línguas/culturas locais, encarando a diversidade como fonte de enriquecimento e valorização recíproca (Conselho da Europa, 2001), assim também devem ser encaradas as especificidades dos alunos (Conselho da Europa, 2001), para as quais contribuem fatores cognitivos, afetivos (autoestima, envolvimento e motivação, estado físico e emocional geral, e atitude) e linguísticos, bem como capacidades interpessoais e de organização, de seleção de estratégias e realização de tarefas, e capacidades interculturais e de lidar com o implícito (Conselho da Europa, 2001).

Apesar de o aspeto idiossincrático do ser humano ser visto frequentemente como intrínseco e imutável, não o é, uma vez que muitas das caraterísticas do indivíduo são moldadas através das experiências e vivências e são produto de vários tipos de aculturação (Conselho da Europa, 2001). A educação perspetivada na inter/pluriculturalidade alicerça-se precisamente na ideia de constante possibilidade de mudança e ajustamento do Eu face ao Outro, seja ele um indivíduo, um dado cultural ou um saber declarativo[11].

No entanto, as diferentes competências, como referimos anteriormente, inter-relacionam-se e interagem. A competência que possibilita tal articulação é a

[11] Como já referimos, o Outro poderá ser, de acordo com Bizarro (2008b) "outra língua, outra cultura, outras pessoas, outras áreas do conhecimento" (p. 357).

competência de aprendizagem ao mobilizar o saber, o saber fazer e o sabe ser/saber estar:

> Se é certo que esta noção pode ter uma aplicação geral, na aprendizagem de línguas ela é particularmente relevante. Dependendo dos aprendentes, a competência de aprendizagem pode implicar vários graus e combinações dos aspectos da competência existencial, do conhecimento declarativo e da competência de realização […]
>
> Estas variações devem ser consideradas juntamente com conceitos como "estilos de aprendizagem" ou "perfis de aprendentes", desde que estes últimos não sejam considerados fixados para sempre, sem possibilidade de mudança.
>
> Para efeitos de aprendizagem, as estratégias seleccionadas pelo indivíduo para realizar uma dada tarefa dependerão da diversidade de competências de aprendizagem posta ao seu dispor. Mas é também pela diversidade das experiências de aprendizagem, desde que não sejam compartimentadas ou estritamente repetitivas, que o indivíduo aumenta a sua capacidade para aprender (Conselho da Europa, 2001, pp. 33-34).

Não sendo legítimo dar primazia a uma competência, pois para realizar uma qualquer tarefa são ativadas competências gerais de caráter diverso (Conselho da Europa, 2001), pode-se no entanto ressaltar a importância fulcral da competência de aprendizagem – do saber aprender – pela orquestração de competências que envolve com o objetivo de tornar a aprendizagem mais eficaz:

> La capacidad de aprender forma parte de las competencias generales de la persona. Esta capacidade moviliza las demás competencias y destrezas así como todo el bagaje que la persona aporta. Desde un punto de vista didáctico, el entrenamiento en la destreza de saber aprender

> contituye una tarea interdisciplinar que es el saber fomentar desde todas las áreas ya que, lograr su control beneficia a todos los aprendizajes, y es el saber de la persona lo que se enriquece. Al centrarnos en el aprendizaje de la lengua, acudimos a ese *saber aprender* general, y lo concretamos de acuerdo con las características y objetivos propios de este nuevo aprendizaje: el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística, esto es, ser capaces de interaccionar, comprender y expresarse en la nueva lengua.
>
> Aprender una lengua y aprender a comunicarse con ella requiere, por tanto, una capacidad general de aprender (*saber aprender*) y una capacidad de activar todos los recursos disponibles para expresarse y comunicarse (Fernández López, 2008b, p. 415).

Fernández López (2008b) sublinha a centralidade do saber aprender, e consequentemente da competência de aprendizagem, enquanto competência geral interdisciplinar que, além de permitir a ativação e orquestração de outras competências e saberes diversos, transcende a área disciplinar em que é desenvolvida.

Esta competência é sobremaneira relevante, uma vez que a abordagem do QECR é orientada para a ação, enfatizando o papel ativo do aprendente, enquanto ator social que deve cumprir eficazmente tarefas, não exclusivamente linguísticas:

> O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que

> lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências[12] (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

No que diz respeito especificamente às EA (analisadas no capítulo seguinte), estas são, como já referido, a charneira entre as competências e a execução, sendo

> um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais (Conselho da Europa, 2001, p. 90).

A passagem supracitada do QECR evidencia o potencial emancipatório e promotor de uma autonomia efetiva da competência de aprendizagem.

5. Autonomia e aprendizagem autorregulada

O conceito de autonomia pode assumir vários sentidos, mas quando nos limitamos ao âmbito da educação, esta definição restringe-se, sendo encarada como uma "capacidade emancipatória e geradora de mudança (Vieira, 1996)" (Bizarro, 2006, p. 46).

Neste contexto, o fomento da autonomia do aprendente na construção da sua aprendizagem instaura-se como fundamento basilar (Conselho da Europa, 2001), considerando-se que

[12] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

> logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autónoma. A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o "aprender a aprender" for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm (Conselho da Europa, 2001, p. 199).

Numa lógica da promoção da autonomia da aprendizagem, dentre todas as competências gerais exigidas ao aluno, a competência estratégica (saber aprender) apresenta-se assim como particularmente relevante, uma vez que, como refere Doly

> pour apprendre [de forma cada vez mais autónoma], il faut apprendre comment faire pour apprendre, […] il ne suffit pas de faire et de savoir, mais […] il faut savoir comment on fait pour savoir et comment on fait pour faire, [na certeza de que] cela s'apprend avec l'aide systématique et éclairée d'un médiateur expert (Doly, 1997, p. 19).

Por competência estratégica entendemos a "capacidad de movilizar los recursos necesarios para un aprendizaje y una comunicación eficaz"[13] (Fernández López, 2008c, p. 574). O saber procedimental ativa o saber declarativo, os saberes – conhecimentos do mundo e conhecimento linguístico –, e as competências – e este saber procedimental equivale à competência estratégica (Fernández López, 2008c).

Como vemos, a autonomia do aprendente só pode surgir no seio de um processo de ensino-aprendizagem que valorize a competência de aprendizagem enquanto mobilizadora das restantes competências e das EA (Afonso, 2006), pois a autonomia, segundo o preconizado por Holec (1979), é a capacidade de o aprendente se encarregar da sua própria aprendizagem exercendo ativamente a tomada de decisões conscientes na

[13] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

construção da sua aprendizagem, a qual não é uma capacidade inata, mas que deve ser adquirida no âmbito do ensino formal de forma sistemática e refletida, constituindo-se numa potencialidade de realizações e não numa conduta, numa forma de agir. Esta tomada de decisões vai desde o estabelecimento de objetivos de aprendizagem até à avaliação das mesmas, não esquecendo a definição de conteúdos e progressos, a seleção de métodos e técnicas, o controlo do processo de aquisições, numa ótima que enfatiza a relevância da metacognição (Holec, 1979). É, no fundo, o que Jonh Dewey designou por *learning by doing*.

Tal como Bizarro (2008a), acreditamos que

> por este esforço metacognitivo de conhecimento de Si, como Sujeito activo da construção do próprio conhecimento, passa a implementação, nomeadamente na aula de LE, de estratégias de aprendizagem de diferente tipo, que levem o aprendente a adquirir, integrar e reutilizar a LE, com particular destaque para […] as metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas (Bizarro, 2008a, p. 86).

Flávia Vieira apresenta a dimensão processual da aprendizagem de uma LE[14], a qual se baseia na competência de aprendizagem, como um dos dois sustentáculos da pedagogia para a autonomia, enfatizando o valor da metacognição na aprendizagem (Vieira, 1993).

De acordo com Philippe Meirieu (1996), pela larga difusão e unanimidade em torno do conceito de "autonomia", devemos dele desconfiar. O autor explicita que ninguém é verdadeiramente autónomo – "à proprement parler, personne n'est jamais complètement autonome" (Meirieu, 1996, p. 75) – e que essa autonomia deve partir do nível de autonomia já atingido pelo aluno de forma a serem estabelecidos novos

[14] Flávia Vieira (1993) encara a pedagogia para a autonomia enquanto capacidade para gerir a própria aprendizagem, neste caso, de uma LE, estando dividida em duas dimensões: linguística e processual. A primeira diz respeito à competência de comunicação e contempla, dentro desta, a competência gramatical, a competência discursiva, a competência sociolinguística e a competência estratégica. A segunda refere-se à competência de aprendizagem e contempla no seu seio a competência intrapessoal, a competência interpessoal e a competência didática.

objetivos de modo realista, que encetem uma autonomização efetiva, crescente e progressiva do aprendente. Meirieu (1996) sublinha que promover a autonomia não é abandonar o aprendente à sua sorte, mas antes estabelecer uma rede de ajudas e orientação, promovidas por um "médiateur expert" (Doly, 1997, p. 19) que possibilitem ao aprendente ir-se progressivamente autonomizando. Caso contrário, corre-se o risco de promover o fracasso, a frustração e a regressão (Blumberg, 2009). Por isso mesmo, "l'école, elle, doit se donner pour objectif l'autonomie des élèves dans la gestion de leurs apprentissages […] [na] la gestion de la construction progressive de 'soi dans le monde' " (Meirieu, 1996, p. 75).

Segundo Rosa Bizarro, a autonomia pode ser de três tipos: moral, intelectual e relacionar-se com a aquisição ou domínio de um método. Pela autonomia moral entende-se a capacidade de alterar o julgamento de normas sociais, sendo o aprendente a decidir o que considera melhor para si e para o grupo em que está inserido, em articulação com os demais indivíduos envolvidos no processo. Quanto à autonomia intelectual, esta assume-se como a capacidade que o aprendente tem de expressar as suas opiniões, defendendo-as, convivendo com o erro de forma saudável, experimentando relações de cooperação, adquirindo a capacidade de mudar de opinião. Finalmente, no que diz respeito à autonomia como aquisição ou domínio de um método, esta prende-se com o aprender a fazer, não raro a partir dos próprios erros, na demanda da (re)estruturação do conhecimento (Bizarro, 2006):

> Definindo objectivos, debruçando-se sobre conteúdos significativos e motivadores, recorrendo a actividades problematizadoras e desafiadoras, que provoquem conflito/acção intelectual, formulando hipóteses, envolvendo-se no seu próprio processo avaliativo, no qual precisamente, o processo é tão ou mais importante quanto o produto da aprendizagem, decidindo e comprometendo-se, o aluno está, inequivocamente, no caminho da autonomia (Bizarro, 2006, p. 46).

Assim, ainda de acordo com a mesma autora, a autonomia estabelece relação com três ideias principais, a saber: objetivos, metodologia e aprendizagem. Ou seja, a

autonomia é, de pleno direito, uma finalidade da educação, sintetizando uma perspetiva educativa de ação metodológica orientada para a emancipação e responsabilização do aprendente que é intrínseca a todas as aprendizagens que se querem ao longo da vida.

Esta ótica da autonomia do aprendente enfatiza o caráter mediador do aprendente, que age com, e não de forma isolada. Autonomia não se associa a isolamento uma vez que é na convivência e interação com o Outro[15] que se vai autonomizando (Bizarro, 2006) e exercendo a sua liberdade e livre arbítrio, nomeadamente na aprendizagem. Será pois nesta autonomia como aquisição ou domínio de um método que as EA desempenharão um papel crucial, promovendo um *empowerment* do aprendente, conducente à sua autonomização enquanto aluno e pessoa.

A autonomia vai-se construindo progressivamente, pelo que a avaliação formativa tem um valor crucial, assim como o acompanhamento por parte do professor e o seu feedback. O desenvolvimento da metacognição é também essencial, já que o conhecimento de si próprio, e do processo de aprendizagem, e a sua regulação estão na base da emancipação.

Mas o que é um aluno autónomo? Que características possui? Estamos de acordo com Bizarro (2006) quando afirma que um aprendente autónomo é

> um indivíduo capaz de regular as suas aprendizagens, possuidor de competências e atitudes diversificadas, motivado e interessado na aprendizagem, capaz de enriquecer e avaliar sozinho e/ ou com a ajuda de outrem os seus conhecimentos. Com sentido de responsabilidade e de iniciativa, capaz de escolher os recursos apropriados à construção da sua aprendizagem (Barbot, 2000), aberto à diferença, dialogante e praticando a auto-reflexão sobre o que é, o que sabe, o que faz, bem como sobre o como pode ser, como pode saber e como pode fazer, tendo em vista o auto-conhecimento, mas também a progressão da sua aprendizagem. (Caudron, 2001) (Bizarro, 2006, pp. 50-51).

[15] No sentido atribuído por Bizarro (2008b).

Assim, um aprendente autónomo é consciente, participa na sua própria aprendizagem de forma pró-ativa, interage com o Outro, ajustando os seus esquemas mentais, conhecimentos, valores e crenças, o que é possível, em larga medida, pela capacidade de usar EA cognitivas, metacognitivas e socioafetivas, monitorizando o seu uso e sendo capazes de as transferir para outras tarefas (linguísticas), outros contextos e momentos.

O ensino formal tem como um dos seus objetivos formar aprendentes com sucesso efetivo, tornando-os cada vez mais autónomos. O conceito de autonomia aqui empregue está próximo do de autorregulação (Veiga Simão, 2002b).

Ana Margarida Veiga Simão sublinha a relevância das EA no processo de aprendizagem escolar:

> As estratégias dizem respeito a operações ou actividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Através das estratégias podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos que aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objectivo previamente traçado ou exigido pelas especificidades da tarefa (Veiga Simão, 2002a, p. 36).

Além de chamar a atenção para o facto de que as estratégias devem ser selecionadas em função dos objetivos estabelecidos e das características da tarefa, a autora enfatiza a importância das estratégias no processamento mental da informação no decurso do processo de ensino-aprendizagem. Desenvolver capacidades de processamento, gestão, retenção e recuperação de informação, numa lógica tripartida de planificação, regulação e avaliação é talvez um dos maiores facilitadores da aprendizagem.

O facto de as estratégias utilizadas terem de cumprir um percurso de planificação, operacionalização, controlo e ajuste obriga a que para serem usadas enquanto estratégias, exijam que o aluno já tenha um relativo domínio da análise de

necessidades, forças e fraquezas, que lhe permitam regular de forma consciente e autónoma o seu processo de aprendizagem (Conselho da Europa, 2001):

> A utilização das estratégias requer, por conseguinte, algum sistema que controle continuamente o desenvolvimento dos acontecimentos e decida, quando for preciso, que conhecimentos declarativos ou processuais há que recuperar e como se devem coordenar para resolver cada nova conjuntura.
>
> Este sistema de auto-regulação é uma peça angular no conceito de estratégia e segundo Monereo et al., (1995:26) fundamenta-se "na reflexão consciente que o aluno faz ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo". Desta forma um aluno que emprega uma estratégia é em todo o momento consciente dos seus propósitos e quando se desvia deles é capaz de reorientar e regular a sua acção (Veiga Simão, 2002a, p. 38).

Mesmo que a intencionalidade e a consciência devam fazer parte de uma prática reflexiva e consciente de aprendizagem, há circunstâncias em que, ainda que o aluno esteja a usar EA, fá-lo de forma menos consciente e mais instintiva e mecânica, uma vez que já integrou nos seus hábitos este tipo de usos. Deverá no entanto conseguir reconstituir o processo de análise do problema e da tomada de decisão, sempre que solicitado.

De acordo com Figueiredo (2008)

> [n]uma perspectiva sócio-cognitiva, a auto-regulação é conceptualizada como um processo auto-directivo, através do qual os aprendizes transformam as suas capacidades mentais em competências académicas referentes às tarefas (Zimmerman, 2001). Também numa perspectiva

> sócio-cognitiva, Garcia e Pintrich (1994) consideram que a auto-regulação da aprendizagem se refere à monitorização, controlo e regulação por parte dos alunos, dos seus próprios comportamentos e actividades cognitivas. […]
>
> [Ainda de acordo com Zimmerman (2001),] as teorias relacionadas com a aprendizagem auto-regulada assumem, que os alunos podem (i) melhorar as suas capacidades de aprender, através do uso selectivo de estratégias motivacionais e metacognitivas, (ii) seleccionar proactivamente, estruturar e até criar ambientes de aprendizagem adequados e (iii) assumir um papel significativo na escolha da forma e quantidade de instrução de que necessitam (Figueiredo, 2008, p. 235).

De acordo com Frison e Veiga Simão (2009) é possível definir a autorregulação da aprendizagem como "um processo activo no qual os indivíduos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de os alcançar" (Frison & Veiga Simão, 2009, p. 36).

A partir das definições de Figueiredo (2008) e de Frison e Veiga Simão (2009) podemos afirmar que a autorregulação em aprendizagem se prende como a ação de estabelecer objetivos e selecionar estratégias de forma a conseguir realizar as tarefas a cumprir e atingir os objetivos a que o aprendente se propôs. Para otimizar a prossecução dos seus objetivos, o aprendente pode inclusivamente (re)criar o seu ambiente de aprendizagem. Estas práticas implicam que o sujeito seja ativo e reflexivo e que vá controlando o processo de aprendizagem através da monitorização, regulação e controlo das suas cognições, motivações e comportamentos. De acordo com Frison e Veiga Simão (2009), o processo de autorregulação pode ocorrer em diferentes fases que se influenciam mutuamente: prévia, realização e autorreflexão/autoavaliação.

A fase prévia envolve a mobilização de conhecimentos anteriores e contempla processos e convicções relacionados com a tarefa a realizar. A fase de realização consiste nos processos que têm lugar aquando da realização da tarefa e envolvem o autocontrolo e a auto-observação. A autorreflexão/autoavaliação permite (re)avaliar as

aprendizagens e os processos relacionados com a execução da tarefa (Frison & Veiga Simão, 2009). Neste contexto, são apresentadas como estratégias autorreguladoras da aprendizagem a consciência, a intencionalidade, a sensibilidade contextual, o controlo e a regulação de atividades (Veiga Simão, 2004).

Há estudos que alicerçam a sua investigação na presunção de que as estratégias autorregulatórias podem relacionar-se diretamente com a eficácia dos métodos de aprendizagem usados pelos aprendentes (Zimmerman, 1994). Ainda na linha do sócio-cognitivismo, Figueiredo (2008), partindo de Barroso e Salema (1999) e Schunk (2001) apresenta seis áreas que podem recorrer aos processos de autorregulação: motivos (competências motivacionais), métodos (competências metodológicas), tempo (competências de planificação e gestão do tempo), resultados (competências volitivas), ambiente físico (competências de regulação do ambiente físico) e ambiente social (competências de regulação do ambiente social)[16].

Quanto às competências motivacionais, recomenda-se que se estabeleçam, com o envolvimento dos aprendentes e do seu (auto)conhecimento objetivos a curto prazo, desafiadores e concretizáveis. É fundamental que os aprendentes estejam conscientes da sua evolução, devendo-se recorrer à autoavaliação e ao feedback do professor, já que em alguns casos, os alunos podem não ter uma noção adequada da sua evolução e, em outros, a evolução pode ser lenta ou pouco clara. Esta prática levará a um desenvolvimento da capacidade de se autoavaliar e a um aumento da motivação.

> A motivação aumenta quando a nova informação está relacionada com o conhecimento existente na memória e é percebida, como um elemento facilitador da resolução de problemas, em situações que induzam níveis adequados de conflito cognitivo (Anderson, 1997). Importa assim, criar condições de conflito cognitivo junto dos alunos e posteriormente, salientar a importância da nova informação na resolução desse mesmo conflito (Figueiredo, 2008, p. 237).

[16] Mantivemos aqui o termo "competência", no que se refere às seis áreas apontadas por Figueiredo (2008), por ser a designação utilizada pelo autor, no entanto, no nosso entendimento, tratar-se-ão de estratégias de carácter cognitivo, metacognitivo e socioafetivo.

O próprio erro pode ser abordado no sentido de motivar o aluno, ao ser encarado como um fator positivo que permite ao aprendente localizar-se no seu processo de aprendizagem, sendo tomado como um fator de progresso e não de falha. De acordo com Zimmerman (2001) a autoperceção e a motivação estão correlacionadas, aumentando a segunda em função dos aumentos da primeira.

No que se refere às competências metodológicas, estas podem ser de: leitura, escrita, compreensão, memorização e metacognição. Para cada um dos itens indicados Figueiredo (2008), apoiado em diversos autores especializados por áreas, aponta estratégias de autorregulação que visam a promoção das diferentes competências metodológicas, sendo de salientar que, genericamente, as mesmas, nos domínios enunciados, se revelaram produtivas. É ainda de notar que, a propósito da metacognição se enfatiza o autoconhecimento e a reflexão partilhada sobre sucessos e insucessos. Mais uma vez o erro e as dificuldades, tantas vezes sublinhados pela negativa, são alvo de uma certa estigmatização, levando os aprendentes a ocultar as suas dificuldades e, por exemplo, o seu modo de proceder no processo de aprendizagem. É pois fundamental difundir uma atitude mais neutra e até mais positiva face aos erros e às dificuldades como meio de os aprendentes poderem fazer desses aspetos o trampolim para novas aprendizagens, permitindo-lhe ter uma atitude mais harmoniosa com os aspetos de sucesso e fracasso implicados pelo processo de aprendizagem.

No que concerne as competências de planificação e de gestão de tempo, é de destacar a auto-observação, ao serviço da autorregulação, já que a observação regular e não muito distante de eventos permite ao aluno ter um maior conhecimento e domínio da sua gestão de tempo, o que levará a uma melhor gestão de tempo e tarefas, facilitará a concentração e a memorização da informação estudada e uma redução de ansiedade e insegurança. Este tipo de atividade tem como fito exponenciar a rentabilização do tempo de estudo e não só de o aumentar, levando os aprendentes a estabelecer objetivos e controlar o seu alcance.

Quanto às competências volitivas, estas prendem-se com os processos psicológicos por trás das ações levadas a cabo pelo sujeito para realizar as suas intenções. Vários fatores e situações podem pôr em risco a concretização das intenções

do aprendente, mas este tem de recorrer ao controlo volitivo, de forma a conseguir atingir os objetivos a curto prazo a que se tinha proposto. Objetivos de difícil concretização ou a longo prazo podem pôr em risco a concretização das intenções a que o sujeito se propôs. Serão também vantajosos comportamentos como a realização de um discurso interior de motivação ou atribuir-se recompensas quando os objetivos são atingidos e penalizações, no caso inverso.

No que se refere às competências de regulação do ambiente físico, os aprendentes autorregulados têm a capacidade de (re)organizar o seu espaço envolvente de estudo, não havendo nenhuma recomendação universal sobre essa organização, já que o espaço ideal é aquele que incentiva o estudo. Ainda que não exista um tipo de espaço universalmente adequado ao estudo, como já mencionamos, é importante que o local tenha condições de temperatura, iluminação, recursos móveis, entre outros, que propiciam a tranquilidade e concentração. O acesso a material de referência e à Internet podem igualmente promover a autorregulação.

Por fim, não devemos descurar as competências de regulação do ambiente social. Solicitar ajuda de outros, se esta for seletiva na extensão de conhecimentos solicitados, na eleição de indivíduos em função do problema a resolver, não denotando dependência, é típica dos aprendentes autorregulados. A interação pode ter lugar com professores, pares ou familiares, sendo no caso dos professores uma responsabilidade acrescida para estes, no sentido que deverão instigar os aprendentes a desenvolver um diálogo interno, na esteira de Graham e Harris (1994), o que inicia ou desenvolve a capacidade de definir tarefas, planificar, avaliar, reforçar, promover comportamentos desejáveis e controlar comportamentos não adaptativos (Figueiredo, 2008). Os professores deverão dar assistência aos aprendentes no sentido do "desenvolvimento de estratégias com vista a uma aprendizagem auto-direccionada" (Figueiredo, 2008, p. 250), tendo em vista prestar uma assistência cada vez menor à medida que o aprendente dá mostras de ser competente e autónomo, num sentido vigotskiano. Neste contexto o feedback proporcionado pelo professor, no decurso da aprendizagem, é fundamental.

No que diz respeito à interação com pares, o trabalho de pares e de grupo apresenta-se como uma alavanca da autorregulação, uma vez que permite a verbalização da maneira de pensar e a reflexão sobre o próprio pensamento. Este tipo de diálogo é

normalmente franco, despertando curiosidade entre os interlocutores face aos enunciados.

Cabe ao professor ser o motivador e o impulsionador de práticas de autorregulação e para que o enunciado possa de facto ter lugar, é preciso que os professores se assumam enquanto utilizadores deste tipo de estratégias na sua atividade profissional e fora dela, "ensinando o que pensam e como pensam" (Figueiredo, 2008, p. 256).

6. Síntese do Capítulo

Sendo o atual contexto repleto de constantes mutações e um cenário onde nada pode ser dado por garantido, os indivíduos podem ver os seus conhecimentos rapidamente ultrapassados e os aprendentes, cidadãos e futuros trabalhadores, podem sentir-se despreparados, pelo que importa orientar a educação atual para um ensino efetivamente centrado no aprendente e nas suas necessidades, dando às competências o devido valor e destaque, preparando o aprendente para uma aprendizagem ao longo da vida. Estas mudanças implicam a reconfiguração dos papéis de professor e aluno. Se um deixa de ser o detentor de saber para passar a ser o mediador de saberes e aprendizagens, o outro deve participar de forma mas (cri)ativa na construção do seu próprio saber e no desenvolvimento das suas competências.

Considerámos fundamental debruçarmo-nos sobre as características particulares do aprendente adulto, uma vez que é este o público-alvo deste estudo, sendo que nos concentramos no modelo andragógico, descrito neste capítulo.

A aprendizagem sujeita às mudanças mencionada, que se pretende contínua, muito depende da competência de aprendizagem que deve ser desenvolvida como vetor de emancipação educativa e promotor do processo de autonomização da aprendizagem. A educação atual, para que se apresente em conformidade com a realidade "fora da escola", tem de chamar a si a responsabilidade de fomentar a aprendizagem autónoma e a autonomia do aprendente. As EA assumem neste contexto um papel fulcral, uma vez

que, através do recurso a EA, o aprendente se vai, pouco a pouco, apropriando do seu processo de aprendizagem, tomando decisões relevantes no seu percurso de aprendizagem, tornando-se um aprendente autónomo, responsável pelo seu percurso de aprendizagem, capaz de gerir informação e de interagir com o Outro, seja ele um indivíduo, seja um aspeto cultural ou linguístico da língua-alvo. É igualmente fundamental compreender a importância da aprendizagem de uma LE na promoção da competência inter/pluricultural como motor de (con)vivência com o Eu e o Outro, como contributo para o *empowerment* do sujeito, como fator de promoção da sua integração e assunção de uma cidadania ativa. Em todo este cenário, as EA revelam-se um fator-chave.

Aprende-se para promover saberes e desenvolver mais competências, o que fomenta e impulsiona a desejada autonomia do aprendente e autonomização da aprendizagem. Em particular a competência de aprendizagem e a competência metacognitiva promovem de forma sustentada a autonomia, a aprendizagem e o desenvolvimento contínuo de competências, de modo autorregulado, crítico e consciente.

Capítulo 2: EA: do conceito às tipologias

1. Delimitação do conceito

No presente capítulo centrar-nos-emos nas EA. A palavra "estratégia", com origem no grego *stratēgíā*, associava essa ideia a um plano geral para vencer uma guerra, mas no uso moderno generalizado "a strategy is a plan that is consciously aimed at meeting a goal" (Oxford, 2003a, p. 274). O sentido bélico perdeu-se, mas não se perdeu a ideia de controlo consciente, intencionalidade e ação orientada para objetivos determinados (Oxford, 2003a, p. 274).

Consultando o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, encontramos a palavra "estratégia" definida em português da seguinte forma:

> **1** MIL arte de coordenar a acção das forças militares, políticas, económicas e morais implicadas na condução de um conflito ou na preparação da defesa de uma nação ou comunidade de nações **2** MIL parte da arte militar que trata das operações e movimentos de um exército, até chegar, em condições vantajosas, à presença do inimigo ☞ cf. táctica (MIL) **3** p.ext. arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objectivos **4** p.ext. ardil engenhoso; estratagema, subterfúgio (Houaiss, 2003a p.1635).

Como podemos verificar, o termo, na origem associado ao âmbito militar ou arte da guerra, apresenta desde logo ideias-chave que se aplicam à palavra "estratégia" usada atualmente em sentido comum: coordenar ação, aplicar com eficácia recursos disponíveis, visar alcançar objetivos. No fundo, o termo envolve a ideia de gestão

otimizada/gestão para otimizar. Um conceito satélite que surge é "tática", mas convém distingui-lo de "estratégia", uma vez que tática designa as ferramentas para atingir o sucesso da estratégia (Oxford, 1990). Ainda que distintos, estes dois conceitos surgem por vezes usados indiferentemente, como sinónimos, pelo facto de estas duas expressões terem alguns aspetos em comum, a saber: planeamento, competição, manipulação consciente e movimento na prossecução de um objetivo (Oxford, 1990). Também entre os conceitos de "estilo de aprendizagem" e "EA" por vezes a fronteira é ténue, contribuindo para aumentar a dificuldade em delimitar o conceito de EA (Griffiths, 2003). Saindo da esfera militar, estratégia passou a ter o sentido vulgar de plano, passos ou ação consciente encetada com a intenção de atingir um determinado objetivo, como referido por Oxford (2003a). No âmbito da educação, o conceito tomou novos significados e passou a designar EA (Oxford, 1990).

O conceito de EA no domínio das línguas é considerado por alguns autores como ainda um pouco vago (Ellis & Sinclair, 1994) e não consensual (Griffiths, 2003), apesar de ser investigado desde meados dos anos 70 (Griffiths, 2004). Este aspeto difuso do conceito está bem patente nas palavras de O'Malley et al. (1985a) ao afirmarem que não existe consenso no que se refere à essência das EA em LS ou mesmo no que as distingue de outro tipo de atividades. Estes autores acrescentam ainda que as EA, de ensino e de comunicação estão frequentemente interligadas em discussões de aprendizagem de língua e que não raro são aplicadas a propósito do mesmo comportamento.

Atentemos ao que diz o QECR a propósito das estratégias e mais especificamente das estratégias de comunicação:

> *As* estratégias *são um meio que o utilizador da língua explora para* mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. As estratégias de comunicação *não* devem, portanto, ser entendidas apenas como um modelo de incapacidade, um modo de compensação de uma

> deficiência linguística ou de um erro de comunicação. Os falantes nativos empregam regularmente estratégias de comunicação de todas as espécies […] quando adequadas às exigências comunicativas com que devem lidar.
>
> O uso de estratégias de comunicação pode ser visto como a aplicação de princípios metacognitivos: *Planeamento prévio, Execução, Controlo e Remediação* a diferentes tipos de actividades comunicativas: Recepção, Interacção, Produção e Mediação. A palavra "estratégias" tem sido usada de modos diferentes. Neste contexto, refere-se à adopção de uma linha específica de acção destinada a maximizar a eficácia (Conselho da Europa, 2001, p. 90).

Da passagem citada podemos destacar alguns aspetos quanto à relação entre EA e estratégias de comunicação. Assim, segundo o entendimento do QECR, as estratégias em si são uma forma de mobilizar os recursos, capacidades e procedimentos (que variam nomeadamente em função da tarefa, das características do aprendente) necessários ao cumprimento eficaz de um objetivo, de uma "exigência comunicativa". O facto se referir "exigência comunicativa" como alvo da ação estratégica revela o entendimento que este documento orientador tem destes dois tipos de estratégias: integrar as EA e as de comunicação. Este documento vê as estratégias de comunicação integradas na lógica da resolução de tarefas: "Para realizar tarefas comunicativas, os utilizadores terão de se empenhar em actividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação" (Conselho da Europa, p. 89). Ainda que metodologicamente se possam separar, na aprendizagem da língua para o uso, ambos os tipos de estratégias normalmente se fundem, de forma que as EA são ativadas na comunicação e as estratégias de comunicação promovem a aprendizagem (Fernández López, 2008c): "Al aprender a utilizar una lengua, el aprendiz puede ensayar con nuevas estratégias y mejorar así su rendimiento" (Fernández López, 2008c, p. 577).

Assim, podemos considerar que

> [e]sta capacidad estratégica no es específica del uso y aprendizaje de la lengua, sino que se trata de una capacidad general de la persona que se aplica a cada ámbito o área de experiencia; en la utilización de la lengua se da también esta aplicación, para lo que se sirve de la competencia linguïstica y de todos los procesos de la comprensión, expresión e interación. De esta forma, la capacidad estratégica se convierte en componente esencial de la competencia comunicativa y del desarrollo de ésta en el aprendizaje de una nueva lengua, ya que es la encaregada de movilizar el resto de los saberes para utilizar la lengua en situaciones de comunicación (Fernández López, 2008c, p. 586).

No sentido que toma o QECR, a competência estratégica instaura-se pois como uma componente da competência comunicativa, o que se explica pela própria história dos estudos que foram desenvolvidos no âmbito da competência de comunicação.

A partir de estudos levados a cabo no âmbito de diferentes áreas, como a sociolinguística, a etnolinguística e a pragmática, concluiu-se que a variabilidade linguística é a norma. Assim, perspetivou-se a competência do falante não só como cumprindo a gramaticalidade dos enunciados, mas também adequando os enunciados às diversas situações de comunicação. Passa-se a falar da competência comunicativa integrante do conhecimento linguístico e do seu uso (Fernández López, 2008c):

> Pronto este concepto de competencia comunicativa adquiere una posición relevante en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, que se orienta ahora a facilitar el intercambio en una sociedad cada vez más globalizada. En este sentido, el Consejo de Europa proporciona un fuerte impulso con la publicación de un texto en el que se hace referencia expressa a los niveles umbrales (Van Ek, 1975 […]) y donde se propone ya una metodología orientada a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa, atendiendo a las diversas situaciones de comunicación y al lenguaje necesario para responder adecuadamente a cada una de ellas (Fernández López, 2008c, p. 575).

Além disso, no excerto citado as estratégias de comunicação não surgem associadas a mecanismos compensatórios de incapacidades. As primeiras definições de estratégias de comunicação incidiam apenas sobre a resolução de dificuldades comunicativas, todavia, hoje alargam-se a todos os planos e ações concretas que acontecem na comunicação quer seja oral ou escrita (Conselho da Europa, 2001; Fernández López, 2008b; 2008c). Na passagem citada podemos verificar o reconhecimento por parte do QECR da quadripartição das estratégias de comunicação em estratégias de produção, estratégias de receção, estratégias interativas e estratégias de mediação. No que respeita à produção, o QECR contempla as estratégias de evitação e as de êxito, na esteira de Corder (1981) que refere duas formas de agir de um aprendente face a um problema comunicativo – evitar o risco ou enfrentá-lo e arriscar-se –, e de Faerch e Kasper (1983), que se referem às estratégias de redução e às de consecução. De acordo com os últimos autores, as estratégias que assumem o risco, as que tentam cumprir a mensagem em vez de reduzí-la, seriam as que levariam à progressão na aprendizagem (Fernández López, 2008c), sendo estas mais típicas dos níveis mais proficientes em língua (Fernández López, 2008b):

> La práctica y el adiestramiento en las actividades comunicativas conllevan una progresión – consciente o inconsciente – en la competencia estratégica. Las investigaciones suelen coincidir (Ellis, 1985: 183) en que en los primeros estadios predominan las estratégias de reducción tanto formal como de contenido, y que, progresivamente, tienen a adquiri mayor importancia las estrategias de realización (Fernández López, 2008c, p. 589).

Por fim, podemos ainda verificar uma associação das estratégias de comunicação aos princípios metacognitivos de planeamento prévio, execução, controlo e remediação.

Todavia, o entendimento do QECR não é unânime e a relação entre EA e estratégias de comunicação é deveras complexa, pelo que vale a pena atentar a outras interpretações de investigadores que se interessaram por esta questão.

Se, por um lado, Rubin (1981) inclui as estratégias de comunicação nas EA indiretas, por outro, Brown (1994) delimita bem as fronteiras entre ambas, colocando as estratégias de comunicação do lado do *output* e as de aprendizagem do lado do *input*. Ellis (1986) vai um pouco mais longe ao afirmar que é mesmo possível que o uso bem-sucedido de estratégias de comunicação possa impedir a aprendizagem de línguas, já que a compensação hábil por falta de conhecimento linguístico pode eliminar a necessidade de aprendizagem. Já Tarone posiciona-se de forma diferente face a esta problemática ao sugerir:

> that by helping students to say what they want or need to say, communication strategies can help to expand language. Even if the communication is not perfect […] the learner will be exposed to language input which may result in learning which therefore may be considered a learning strategy. The key point in this argument would seem to be that in order to be considered a learning strategy rather than a communication strategy, the "basic motivation is not to communicate but to learn" (1980, p. 419).

Além disso, Tarone (1980), assim como Ellis (1994) e Fernández López (2008b; 2008c), chamam a atenção para o caráter problemático destes dois tipos de estratégias ao sublinhar que, se o vetor distintivo reside na intencionalidade ou motivação com que se encetam as estratégias de comunicação ou de aprendizagem, é na prática impossível determiná-las. O aluno pode ter uma dupla motivação ou também pode acabar por aprender quando o seu objetivo primeiro é comunicar ou pode ter necessidade de comunicar com o objetivo de aprender.

Além disso, O'Malley et al. (1985a) destacam também o facto de, ainda que dentro de um grupo de atividades muitas vezes referidas como EA, haver uma

considerável confusão no que diz respeito às definições de estratégias específicas e relações hierárquicas dentro das próprias estratégias (Griffiths, 2004). Fernández López (2008b) acrescenta que o facto de as EA terem sido estudadas de várias perspetivas e de forma prolixa, levou a que cada trabalho de investigação tivesse enriquecido o leque de aspetos estudados, explorando novos ângulos do objeto de estudo EA. Esta circunstância, no seu entender, resultou em que as conclusões provindas de tantos estudos e tão diversos se instituíssem mais como sugestões do que como conclusões definitivas. Tardif contribuiu para a tentativa de definir EA considerando-as como "quelque chose d'intentionnel: il s'agit d'atteidre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel: il s'agit d'un ensemble d'opérations" (Tardif, 1992, p. 23).

Carol Griffiths (2004) procurou estabelecer uma terminologia básica e uma definição de EA em línguas, apresentando no mesmo texto uma revisão da literatura até à data. Como Griffiths fez notar, o termo "estratégia(s)" – no âmbito da educação EA – está em si mesmo envolto em controvérsia, tendo sido por diversas vezes mencionado como sinónimo de outros termos a ele associado[17], tornando difícil a sua fixação. No entanto, Griffiths optou pela designação "estratégia" em detrimento dos outros termos satélite, como "tática" ou "técnica", já que, como observaram Larsen-Freeman e Long (1991), o termo foi cunhado por Rubin (1975) num dos primeiros estudos feito nesta área e é este o termo que continua a ser mais difundido. Esta é a razão pela qual comummente se tem adotado esta designação, e pela qual será igualmente por nós adotado no presente trabalho de investigação.

Com os trabalhos pioneiros surgidos em 1975 pelas mãos de Rubin e Stern, surgiu a consciência de que as EA no âmbito das línguas podiam ser um instrumento pleno de potencialidades.

No entender de Veiga Simão:

> […] o termo estratégias de aprendizagem [designa] "processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o aluno escolhe e recupera de maneira organizada os conhecimentos que necessita para

[17] Cf. a título de exemplo: *learning behaviours* (Politzer & McGroarty, 1985) / *techniques* (Stern, 1992) / *tactics* (Seliger, 1984).

> completar um determinado pedido ou objectivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produz a acção" (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, Pérez, 1995:25) (Veiga Simão, 2002a, p. 18).

As palavras da autora põem em evidência alguns dos principais traços que caracterizam as EA, sendo estas apresentadas enquanto processos de tomada de decisão, conscientes e intencionais, selecionadores e mobilizadores de conhecimentos invocados por determinada solicitação, atendendo à envolvência educativa. As características referidas apresentam algumas das potencialidades das EA que fazem delas uma possível resposta aos problemas, sempre novos, com que o aluno se deparará ao longo do seu percurso académico (não só no âmbito da aprendizagem de uma LE) e em diversos momentos da sua vida em geral. As EA instauram-se desta feita como uma constante possibilidade de encontrar a solução mais adequada para um determinado problema e não como uma listagem fixa fornecida ao aprendente onde as soluções são prévias, estandardizadas, ignorando objetivos e particularidades contextuais.

Já de acordo com Paul Cyr,

> malgré ces problèmes initiaux de terminologie, on emploie généralement aujourd'hui l'expression *stratégies d'apprentissage* en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. […] Ces stratégies d'apprentissage peuvent se manifester par de simples techniques. Elles peuvent devenir des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements. Elles peuvent être conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes. Elles peuvent être observables directement ou relever de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'á l'aide de l'introspection. Enfin, l'utilisation de stratégies favorisant le processus d'apprentissage peut varier en nombre et en fréquence selon les individus (Cyr, 1998, p. 5).

A definição de EA dada por Paul Cyr (1998) toca pontos fundamentais e comuns a quase todas as definições deste termo: as EA são operações acionadas pelo aprendente de forma a construir a sua aprendizagem, mostrando-se responsável pelas suas decisões e recorrendo à metacognição. É chamada a atenção para o facto, de muitas vezes, as estratégias não serem observáveis, sendo necessário recorrer a indicadores observáveis, como é o caso das táticas e, genericamente, enfatiza-se a centralidade do aprendente no processo e a requerida autonomia da aprendizagem. Por fim, destaca-se um ponto bastante relevante para a definição das EA: a consciência e intencionalidade na sua utilização.

Porque, como podemos verificar, é complexo definir EA, atentemos à síntese de características desse conceito estabelecido por Ellis (1994) a partir da literatura da área:

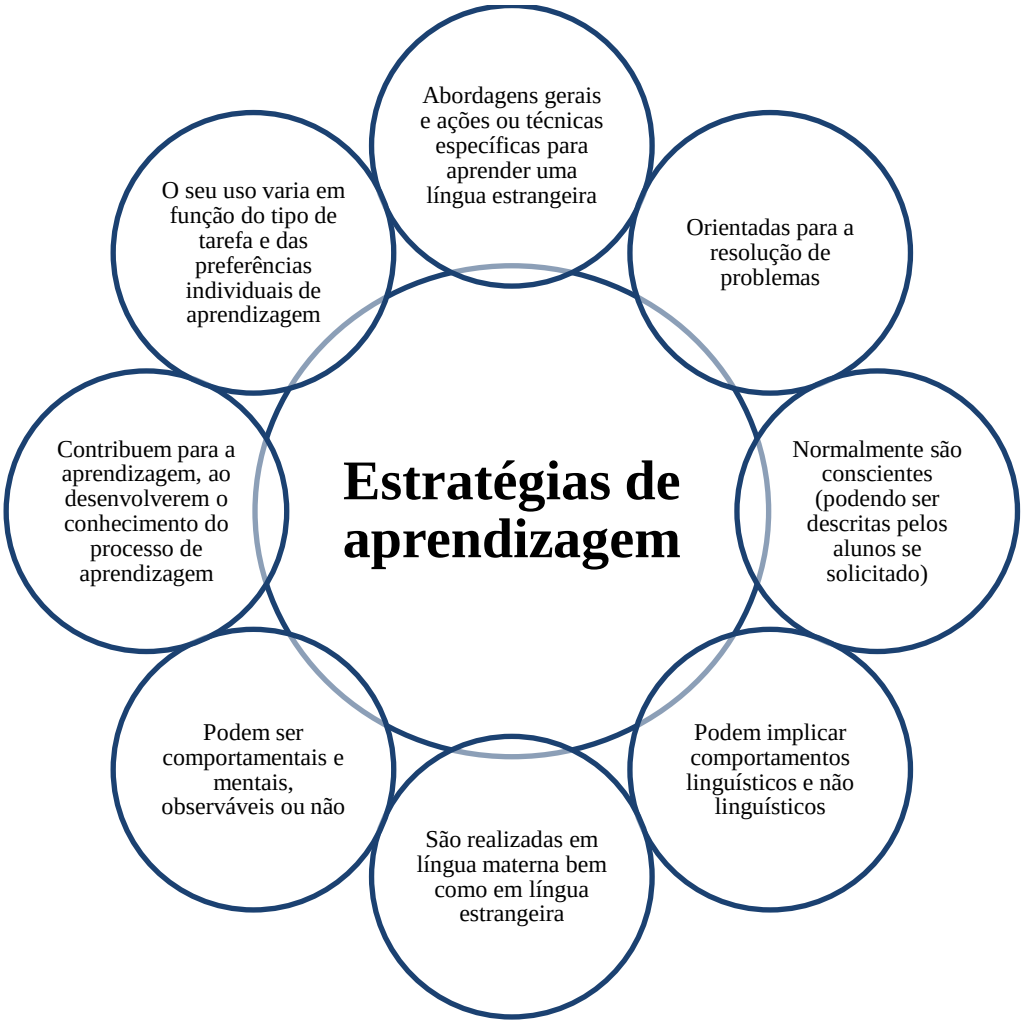


Figura 6

Síntese das características das EA de acordo com a literatura (Fonte: Ellis, 1994)

A síntese de Ellis apresenta as EA enquanto meios de otimizar a gestão da aprendizagem numa base de resolução de tarefas. Porque as tarefas e solicitações são sempre diversas, as respostas a esses "estímulos" sê-lo-ão obrigatoriamente diversas, o que significa que depende das idiossincrasias do aprendente, do contexto de aprendizagem, da tarefa a realizar, do problema com que o aluno se depara, da forma como lidará com ele e das técnicas que mobilizará para lhe dar uma resposta eficaz. Uma vez que não há receitas ou nexos relacionais fixos entre as tarefas e as respostas ou entre os problemas e as soluções, a forma mais eficaz de desenvolver a capacidade de resposta do aprendente em todo o tipo de circunstâncias é agir a nível da metacognição, promovendo um maior conhecimento da forma como a aprendizagem se desenvolve, assim como um maior conhecimento de si próprio enquanto aprendente e pessoa. As EA podem ser mobilizadas conscientemente ou não, uma vez que muitas vezes as respostas aos problemas são acionadas de forma automática, mas deverão ser passíveis de análise posterior e descrição do seu funcionamente, se solicitado. No contexto de aprendizagem que nos inserimos – aprendizagem de língua – podemos dizer que as EA podem ativar comportamentos linguísticos ou não linguísticos e que as estratégias linguísticas ocorrem igualmente no domínio da aprendizagem/aquisição de LM como de LE.

Face à revisão teórica feita sobre o conceito de EA, podemos dizer que estas são resultado de uma ação refletida, potencialmente consciente, por parte do aluno, em que, se orquestram saberes e competências, articulados com a natureza das tarefas a realizar e dos objetivos a cumprir, de forma a aumentar a eficácia da aprendizagem. Esta definição articula-se intimamente com a ideia de autonomia do aprendente, uma vez que é o aluno que diagnostica, planeia e monitoriza as suas ações: "It is now generally recognised that language learning strategies are the key to learner autonomy" (Vandergrift, 2001, p. 6)

1.1. Intencionalidade das operações mentais que regem os processos de aprendizagem

Ainda que para a maior parte dos investigadores nesta área científica um dos aspetos distintivos das EA resida na consciência e intencionalidade, se é desejável que os aprendentes integrem mecanismos de aprendizagem e que os utilizem de forma "natural", é provável que não estejam conscientes de todas as ações que estão a realizar a cada momento. Aliás, de acordo Oxford (1990), o ensino estratégico deseja desenvolver hábitos de utilização de estratégias, de forma eficaz e consequente, integrada nas restantes matérias. Se falamos de hábito, temos de estar cientes de que haverá assim ações que se realizam, ainda que de forma consequente, de modo automático:

> La práctica con nuevas estrategias puede llevar a la automatización, que posibilitaría liberar la consciencia para nuevos pasos o para estrategias que requieren un mayor esfuerzo; el aprendiz, por ejemplo, que ha automatizado la estrategia de inferir el significado de palabras nuevas por el contexto o por la forma, sin necesidad de buscar en el diccionario, libera tiempo y energías para otras tareas, como captar la comprensión global del texto o formular nuevas hipótesis de contenido (Fernández López, 2008c, p. 582).

Automatizar estratégias é mesmo desejável e pode impulsionar avanços no processo de aprendizagem de uma LE. O próprio QECR ao descrever uma tipologia particular de estratégias – estratégias de comunicação (estratégias de evitação e de êxito, dentro das estratégias de produção) – admite que estas possam ser usadas de forma não consciente, ao afirmar que o aprendente pode utilizar estratégias de comunicação "[e]steja o utilizador da língua consciente ou não desta compensação" (Conselho da Europa, 2001, p. 99).

De acordo com Fernández López (2008b), pode-se estabelecer um *continuum* de consciência e intencionalidade no tocante aos mecanismos ou operações mentais que regem os processos de aprendizagem (Figura 7):

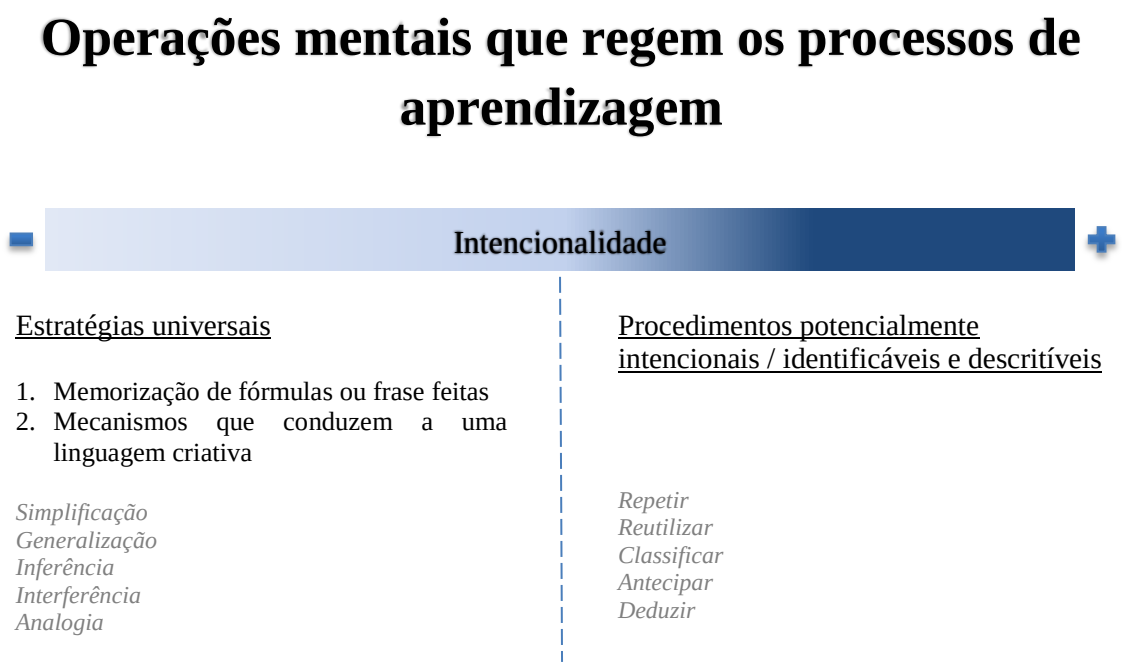


Figura 7

Continuum de intencionalidade nas operações mentais que regem os processos de aprendizagem (Fonte: Fernández López, 2008b)

Assim, num extremo desse *continuum* estariam as operações mentais que atuam habitualmente de forma inconsciente e, no outro, os recursos, procedimentos ou truques que, mesmo se usados de forma não intencional, podem ser facilmente reconhecidos pelo indivíduo na sua forma de aprender.

Os primeiros são estratégias universais, os quais são apelidados por McLaughlin (1978) de "princípios heurísticos de aquisição" e são processos inconscientes como a simplificação, a generalização, a inferência, a interferência ou a analogia. No caso dos segundos, são mecanismos conscientes ou potencialmente conscientes, que podem variar de aprendente para aprendente em função de variáveis como a tarefa, a idade, a cultura – repetir, reutilizar, classificar, antecipar, deduzir, etc.

Segundo Fernández López (2008b), as estratégias universais têm dois estados, a saber: (i) memorização de fórmulas ou frase feitas; (ii) mecanismos que conduzem a uma linguagem criativa. No que respeita a primeira fase, esta teria lugar sobretudo nos primeiros estádios de aquisição, através da assimilação de conjuntos sem a análise dos seus componentes. Frases como "Olá! Tudo bem?; Quanto custa?" ou esquemas semiabertos do tipo "Vamos tomar um copo, uma cerveja, um café…; Estou a trabalhar, descansar, ver televisão…" apresentam-se como particularmente úteis quando o aprendente ainda não consegue formular as suas próprias frases e se vê obrigado a interagir na língua-alvo. A memorização deste tipo de expressões torna-se possível graças à alta frequência de uso e ao facto de estarem associadas a uma função comunicativa concreta. Quanto aos mecanismos que conduzem à construção criativa da linguagem, estes apoiar-se-iam nas regras e processos do organizador cognitivo que regulam a aprendizagem de LE. Dependendo dos autores que se debruçaram sobre o estudo destes mecanismos, passaria nomeadamente pela facilitação ou simplificação, complexificação, falsa generalização e inferência.

Consideramos que o mais importante é, quando necessário, o aluno conseguir reconstituir o processo e a motivação da utilização de estratégias para nelas poder identificar criticamente as fraquezas e forças da suas ações e, partindo daí, avaliar o seu desempenho e as suas conquistas, para partir desta reflexão para um novo ciclo de ações transferíveis para outras situações. Desta feita, consideramos que as EA são potencialmente conscientes e intencionais, "particularidad ésta que las torna enseñables" (Fernández López, 2008c, p. 582).

1.2 Algumas considerações sobre instrução estratégica

Vários autores se debruçaram sobre a questão da instrução estratégica na aula de LE. Convergindo em alguns aspetos, não se mostram incompatíveis, mesmo quando não caminharam na mesma direção.

Paul Cyr (1998) destaca três etapas implicadas habitualmente no treino para utilização de EA em LE: observação das estratégias dos aprendentes, integração da

questão das estratégias no ensino quotidiano e avaliação com os aprendentes da rentabilidade das estratégias por eles utilizadas.

Oxford (1990) refere-se a sete passos: realização da tarefa sem orientação a nível estratégico; reflexão conjunta sobre a realização da tarefa, sendo dado reforço positivo por parte do professor às estratégias eficazes face ao contexto usadas pelos alunos; apresentação por parte do ensinante de outras estratégias não usadas pelos alunos na realização da tarefa e reflexão sobre as suas vantagens; experimentação das EA; demonstração da natureza transversal das EA e da sua transferibilidade para outros momentos e outras tarefas (linguísticas); realização livre das tarefas por parte dos aprendentes, selecionando as EA que considerem mais adequadas para tarefa; e avaliação por parte dos alunos das EA escolhidas para a realização da tarefa proposta e tomada de consciência do protagonismo da sua ação nos resultados obtidos.

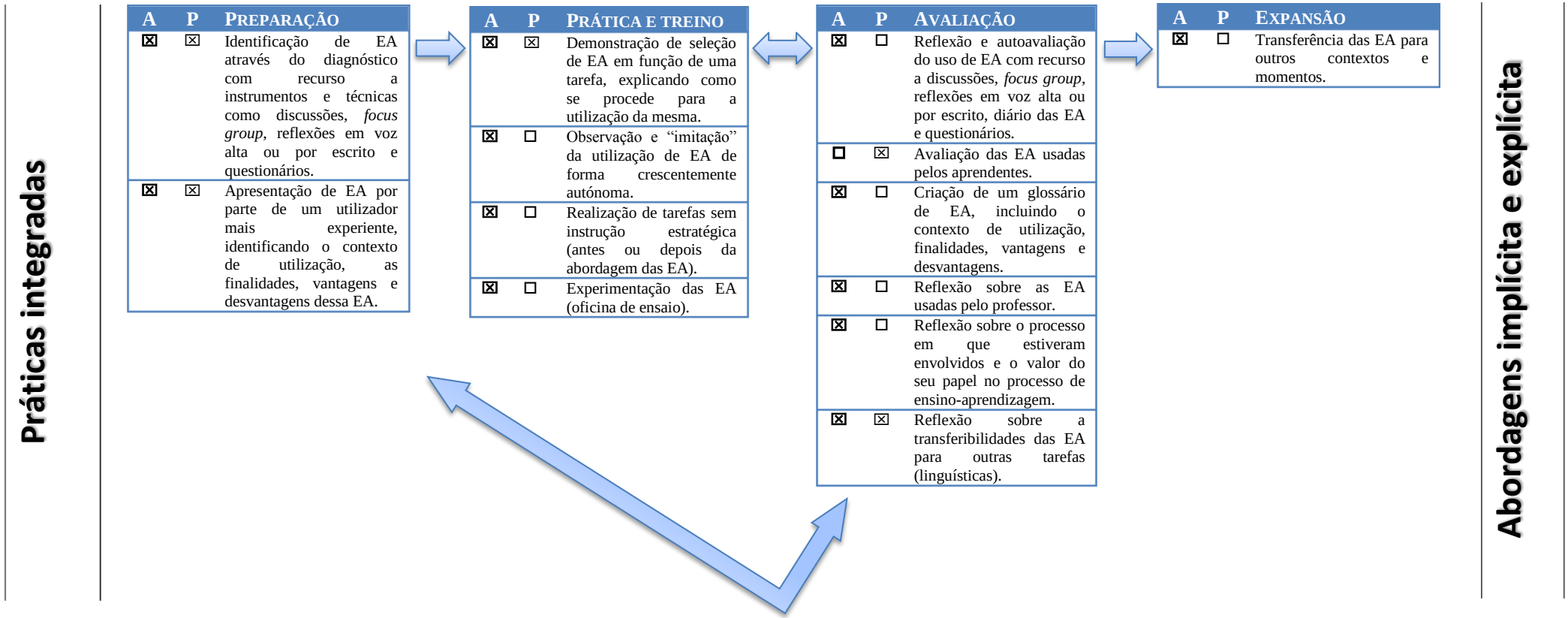
Já O'Malley e Chamot (1990), com o CALLA (*Cognitive Academic Language Approach*), preconizam cinco grandes etapas, a saber: preparação, através de diagnóstico das EA usadas pelos alunos, com recurso a discussões e preenchimento de questionários; apresentação, em que o ensinante mostra a sua forma de abordar a realização de uma tarefa recorrendo a EA, identificando-as explicitamente e enunciando o seu contexto de uso e as suas finalidades; prática, por meio da experimentação dos aprendentes, individualmente ou em grupo, de EA para realizar uma dada tarefa linguística; avaliação, em que os alunos ponderam o seu desempenho tendo utilizado determinadas EA, devendo ajuizar da rentabilidade das EA usadas (pode-se recorrer aos instrumentos e técnicas já enunciados na primeira etapa); e, por fim, expansão, consistindo na transferência de EA para outros contextos.

No que se refere a Fernández López (2008a), este aflora o tema, mencionando três ideia-chave: preparação; treino e prática; e avaliação.

Fruto das conceções apresentadas e da nossa experiência no terreno, avançamos um modelo de instrução estratégica (Figura 8). Este modelo divide-se em quatro grandes domínios: preparação; prática e treino; avaliação; e expansão. Havendo entre estes domínios uma relação linear, transitiva, esta não é exclusiva, operando-se entre os diferentes blocos fluxos dinâmicos. Se entre a preparação e a prática e treino há uma relação sequencial, entre esta última e a avaliação estabelece-se uma relação circular, já

que após a avaliação se voltará, em muitos casos, à prática e treino. Por vezes, a avaliação desenvolverá igualmente com a preparação um movimento circular, quando após a monitorização surge a necessidade de fazer novo levantamento de EA ou entrar em contacto com "novas" EA.

Os conteúdos estratégicos e as práticas de instrução estratégica são por nós entendidos como operacionalizáveis em modalidade presencial de aprendizagem, *b-learning* ou *e-learning*, devendo ser sempre integrados com os demais conteúdos, sendo objeto de ensino implícito e, sempre que necessário, explícito. Pode ser necessário com alguns grupos de aprendentes, ou em alguns momentos, abordar de maneira mais explícita o que é aprender (uma LE) hoje, os papéis de professores e alunos nesse contexto, as EA, assim como levar os alunos a identificarem o(s) seu(s) estilo(s) de aprendizagem, o seu *modus operandi* na produção de narrativas em sala de aula. Do nosso ponto de vista, ainda que esta reflexão possa ser levada a cabo de forma mais explícita em alguns momentos, deve ser feita o mais possível de forma integrada com os conteúdos a abordar no curso de LE que o aluno se encontra a realizar, e deve igualmente ter a função de promover o desenvolvimento de competências linguísticas na LE-alvo (Fernández López, 2008c).



A – Aprendente que, dependendo da atividade, pode realizar as tarefas individualmente ou em par/grupo
P – Professor

Figura 8

Modelo de instrução estratégica

1.3 Transferência de aprendizagens e conhecimentos

O ensino estratégico surge-nos assim associado à competência metacognitiva e à transferência de aprendizagens, o que como já vimos, são fatores fundamentais na aprendizagem (de uma LE). Oxford enfatiza a importância da metacognição e das estratégias metacognitivas enquanto orquestradoras atentas de todo o processo (Oxford, 1990).

Para que essa real autonomização ocorra, é fundamental que se dê uma transferência de conhecimentos (Conselho da Europa, 2001). Como podemos ver sugerido nas palavras de Phillippe Meirieu,

> est bien d'installer la préoccupation du transfert au cœur même de l'apprentissage et volonté de permettre à celui qui sait de savoir qu'il sait, de savoir à quoi sert ce qu'il sait, ce qu'il peut faire et où il peut l'utiliser, à quelles questions cela répond, comment il pourra s'en saisir à son tour, le dévoyer et créer des solutions nouvelles, proférer des paroles inédites face à des situations imprévues (1996, p. 99).

A questão da transferência na aprendizagem relaciona-se com o facto de os saberes passarem a dar resposta às questões que os homens já se colocaram, mas também às questões que se podem vir a colocar. É sobretudo um exercício mental de relacionamento das aprendizagens e dos saberes adquiridos com as experiências vividas pelo aprendente, assim como de projeção das aprendizagens e dos saberes adquiridos no mundo exterior, representando-se e imaginando-se em situações com as quais hipoteticamente poderá ser confrontado: "Il n'y a pas de véritable apprentissage possible sans que ce qui est appris se profile ainsi sur un univers extérieur à la situation d'apprentissage […] capable d'associer des circonstances et des connaissances pour être plus libre et plus fort dans le monde" (Meirieu, 1996, p. 99). Assim, a metacognição tem um papel fundamental no processo de apropriação emancipatória dos saberes, ao

trabalhar a transferência não estando dentro dela mas face a ela (Meirieu, 1996): "learners with metacognitive awareness are more likely to transfer strategies from one context to another" (Harris et al., 2001, p. 127).

Todavia, se por um lado a transferência contribui para o processo de autonomização do aprendente, desde logo é necessário que o aprendente disponha de determinadas competências e algum nível de autonomia que lhe permitam ir dando lugar à transferência, uma vez que acreditamos que autonomização e transferência são processos que se alimentam reciprocamente (Bizarro & Carvalho, 2011a).

A tónica na transferência de conhecimentos e aprendizagens está intimamente ligada à que tem vindo a ser colocada na autonomia do aprendente, alimentando-se reciprocamente, e ao saber aprender (Veiga Simão, 2002b). Apenas uma aprendizagem apostada na metacognição, numa observação atenta do processo de aprendizagem e autonomização do aprendente pode estar por detrás do saber aprender, como meio de proporcionar ao aprendente um tipo de educação integral e satisfatória no âmbito de múltiplos contextos, "en dehors des murs de la classe" (Tardif, 1999, p. 15).

O desenvolvimento da transferência de conhecimentos pode ser feito às expensas de um ensino estratégico (explícito ou implícito), já que o treino de estratégias com orientação de um utilizador experiente pode mostrar que estratégia pode ser útil e eficaz num determinado momento ou com um determinado objetivo e como transferir essas estratégias para outras situações.

1.4 Fatores que influenciam a escolha de EA

A seleção de EA depende de fatores de ordem diversa relacionados com o indivíduo enquanto pessoa e aprendente, assim como com o seu contexto de aprendizagem, facto este que deve estar bem presente quer na mente dos aprendentes,

quer na mente dos ensinantes, para que ambos possam lidar com o processo de ensino-aprendizagem de forma mais esclarecida e eficaz, já que, tal como Oxford sugere, "learners who are aware […] seem to use better strategies" (Oxford, 1990, p. 13).

Devemos também estar cientes de que os fatores intervenientes na escolha de EA podem exercer influências recíprocas, combinando-se mutuamente e, consequentemente, multiplicando os fatores de influência:

> such choice of strategies made by the learner can be nonetheless "induced" through the combination of various factors. Consider the following example: some researchers claim that introverted students find it easier to enter into virtual communities than extroverts, as they prefer to have more time to manage information; others say that extroverted students are more likely to use the Internet, since it enables them to connect with a larger number of individuals, thus satisfying their need to work in groups (Dewar & Whittington, 2000, p.4). This small example demonstrates the complexity of the process of choice (Bizarro & Carvalho, 2011b, p. 107).

Como podemos observar pelo exemplo acabado de citar, diferentes motivações podem resultar na seleção de uma mesma estratégia, ou na tomada de uma mesma atitude, pelo que quando pretendemos conhecer de facto o funcionamento do processo de seleção de EA, temos de levar a cabo uma compreensão profunda, alicerçada na recolha de dados e respetiva análise, assim como na recolha de testemunhos, não só dos aprendentes que selecionam as estratégias, mas também de outros agentes educativos envolvidos no ato de aprender. Só uma abordagem em profundidade pode levar a um real conhecimento deste fenómeno.

Também Cyr se dedicou ao estudo dos fatores intervenientes no momento da escolha de EA. Este autor considera que as razões que levam a escolher as EA não têm sido muito estudadas. Se, por um lado, a seleção e frequência de utilização de EA se tem mostrado relevante para o sucesso da aprendizagem, por outro, os fatores que intervêm nessa escolha estão longe de ser claros. Este autor agrupa os fatores que considera concorrerem para a escolha das EA em cinco tipos: (i) fatores ligados à personalidade; (ii) fatores de ordem biográfica; (iii) fatores de ordem situacional; (iv) fatores de ordem afetiva; e (v) fatores de ordem pessoal. Cyr (1998) acaba por concluir que os fatores que mais impacto têm nas escolhas não são imutáveis, sendo fatores de ordem psicológica e afetiva, chamando todavia também a atenção para os fatores que se relacionam com a aprendizagem da língua-alvo, quer no que diz respeito ao aprendente, quer no que diz respeito à tarefa. Este aspeto reforça a ideia de que as EA são ensináveis / aprendíveis e de que um conhecimento profundo dos aprendentes e da suas características e necessidades por fomentar a promoção de uma aprendizagem mais eficaz. Além disso, acreditarmos que as EA são passíveis de serem ensinadas e aprendidas (Griffiths & Parr, 2001) e que a adequada seleção de EA pode levar a uma aprendizagem mais eficaz e mais bem-sucedida, reforça o peso que atribuímos aos fatores que intervêm na escolha das EA.

Partindo de Bizarro e Carvalho (2011b), Cyr (1998), Grainger (2012) e Oxford (1990), e do conhecimento empírico fruto da nossa prática pedagógica, considerámos que os principais fatores intervenientes na escolha de EA podem organizar-se em duas grandes áreas – factores de ordem interna, relacionados com as características dos aprendentes, e fatores de ordem externa ou situacional, relacionados com aspetos alheios ao sujeito –, podendo ser organizados em cinco domínios, na esteira de Cyr (1998): (i) fatores de personalidade; (ii) fatores biográficos; (iii) fatores situacionais; (iv) fatores emocionais; e (v) fatores pessoais. Vejamos pois a nossa proposta de sistematização (Figura 9):

Figura 9

Fatores intervenientes na seleção de EA

(Fonte: Bizarro & Carvalho, 2011b; Cyr, 1998; Grainger, 2012; Oxford, 1990)

Investe-se de grande importância tomar em linha de conta a "multitude of independente variables that potentially impact upon strategy use" (Grainger, 2012, p. 484) e as "novas variáveis", fruto de combinatórias de diferentes fatores que exercem influência no momento de escolher uma estratégia, já que só assim o professor estará em condições de ajudar o aluno e, este, por seu turno, poderá estar de facto consciente do processo no qual está envolvido e no qual deve agir como interveniente de facto, ativo, consciente e responsável por uma parte significativa do seu percurso de aprendizagem.

Na nossa sistematização, que partiu essencialmente de Cyr (1998) mas que se consolidou na confluência com Bizarro e Carvalho (2011b), Grainger (2012), Oxford (1990) estão contemplados os fatores de ordem personalística, biográfica, situacional, emocional e pessoal (Figura 9). Importa chamar a atenção para o fator "Background cultural", sobre o qual Peter Grainger (2012) tece as seguintes considerações:

> Defining cultural background is a difficult task. The difficulty lies in identifying cultural groups as a singular collective that can be compared. In some studies authors have used other terms such as ethnicity, nationality or first language background. All terms are value laden because one's nationality may not necessarily have a linear relationship with one's culture (Grainger, 2012, p. 484).

A especificidade desta designação e a sua pertinência levaram-nos a incluí-la no diagrama dos fatores que consideramos intervir na seleção de EA, mantendo igualmente os fatores "Origem étnica ou língua materna" numa entrada concorrente, uma vez que, como Grainger (2012) sublinha, o background cultural não é sinónimo de origem étnica nem de LM, o que torna esta designação difícil de definir.

Grainger (2012) apresenta o background cultural como sendo um fator com impacto significativo na escolha de estratégias, baseando-se num estudo sobre aprendentes de japonês LE na Austrália, ainda que, de acordo com o autor, este aspeto

não tenha colhido muito a atenção dos investigadores em matéria de EA no âmbito das línguas: "The impact of cultural background upon the choice of language learning strategies, has not received widespread attention from language learning strategy researchers" (Grainger, 2012, p. 483). O autor considera que este impacto deverá ser um fator de relevo a ter em conta no que diz respeito aos aspetos que influenciam a escolha de EA, extrapolando o contexto do estudo referido[18]. No seu texto acaba ainda por assumir que outros aspetos podem ser igualmente relevantes, em si mesmos ou combinados, indiciando que uma multiplicidade de fatores intervém na seleção das EA. Ainda que não seja legítimo eleger um aspeto como mais relevante que os seus concorrentes, é importante que o background cultural seja reconhecido como um aspeto de suma importância.

No que concerne ao ambiente de ensino-aprendizagem, um dos fatores situacionais mencionados, importa determinar com mais detalhe a que se refere. Por ambiente de ensino-aprendizagem entendeu-se, por um lado, o enquadramento mais restrito do processo de ensino-aprendizagem, podendo este ser em regime presencial, *e-learning* ou *b-learning*, e, por outro, o enquadramento mais vasto do ensino-aprendizagem, sendo que este pode ocorrer num contexto em que a língua-alvo seja ou não usada nas atividades quotidianas da sociedade hospedeira, em que seja ou não a língua oficial do país em que se aprende, isto é, se a língua-alvo é LS ou LE.

Se todos os fatores intervenientes na seleção das EA, em si mesmos e combinados, são relevantes, os de caráter personalístico investem-se de um caráter particular, já que, mesmo se não são imutáveis, são de mais difícil acesso e conhecê-los é mais complexo, sendo todavia factores com muito peso no momento de eleger EA.

Como temos vindo a referir, o aprendente e as suas características pessoais devem estar no cerne do processo de ensino-aprendizagem. Desta feita, é fundamental ter em consideração os estilos de aprendizagem, o que aliás está contemplado entre os fatores de personalidade que influenciam no momento de escolher uma estratégia. Só uma postura sensível por parte do professor face a este tipo de diferenças intrínsecas ao aprendente pode fomentar um ensino-aprendizagem orientado para o indivíduo, considerando as suas características e necessidades (Conselho da Europa, 2001):

[18] O autor especula sobre esse aspeto quanto aos alunos asiáticos em geral (Grainger, 2012), mas consideramos que poderá ser considerada uma hipótese aplicável não só a aprendentes asiáticos.

> […] é consabido que a Escola de hoje "diz" pensar no desenvolvimento integral dos seus estudantes, quer como cidadãos quer como aprendentes (alunos pró-activos na sua aprendizagem). Mas é também um facto que os estilos cognitivos, são pouco ou nada tidos em linha de conta na construção do processo pedagógico e que as diferenças (independentemente da sua natureza) raramente são perspetivadas de modo inclusivo (Bizarro, 2008a, pp. 84-85).

Se os estilos cognitivos forem desconhecidos do ensinante e do aprendente, por um lado, não poderão ser identificadas as abordagens preferenciais de aprendizagem dos alunos, o que poderá limitar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e impossibilitar o indivíduo de se conhecer de forma integral no seu perfil de aprendente, e, por outro, restringir as possibilidades de treinar áreas menos eleitas pelos aprendentes na sua relação com os novos conhecimentos, empobrecendo a capacidade do aprendente interagir com novos conhecimentos de forma a integrá-los.

Os fatores de personalidade, tal como os estilos de aprendizagem, apresentam-se relevantes no contexto do estudo das EA uma vez que, como já foi referido, o aprendente e as suas características devem estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, significando isto que só através de um conhecimento profundo do Eu (o aprendente e o ensinante que se conhecem a si próprios) e do Outro (sobretudo no que diz respeito ao conhecimento do aprendente por parte do ensinante) se pode partir para uma seleção consciente e eficaz das estratégias a utilizar em determinado momento, em função de determinada tarefa e com determinados objetivos. Para que as estratégias sejam usadas enquanto tal, é necessário que o aprendente tenha um elevado grau de consciência e sentido crítico, de forma a conseguir analisar as situações e identificar as EA mais adequadas. Mas para que as estratégias possam ser usadas de forma eficaz devem integrar um processo de autorregulação (Veiga Simão, 2002b).

2. Algumas classificações das EA

Vários investigadores têm vindo a dedicar-se ao estudo das EA a partir de 1970, nomeadamente Bialystok (1978), Chamot e Kupper (1989), Cohen (1998; 2003), Faerch e Kasper (1983), O'Malley et al. (1985a; 1985b), O'Malley e Chamot (1990), Oxford (1990; 2003a; 2003b), e Wenden e Rubin (1987). "Os estudos levados a cabo por estes autores destinam-se à identificação e categorização das estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos aprendentes [(passando muitas vezes pelo perfil / comportamento do bom aprendente da língua)], levando-os a consciencializar-se da importância do seu uso sistemático" (Teixeira, 2009, p. 42).

Os trabalhos pioneiros no âmbito das EA surgiram em 1975 com Stern e Rubin. Stern focou-se no estudo dos comportamentos e dos traços característicos do bom aprendente de LS. Já Joan Rubin, em "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us", debruçou-se sobre as EA, definindo-as como "the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge" (1975, p. 43), não fazendo assim distinção entre estratégia e técnica. Nesse texto seminal Rubin centra-se numa observação dos considerados bons alunos de LE para, a partir dos seus comportamentos, compreender em que consistiram as EA e listar as que reconhecidamente levam ao sucesso do aprendente[19]. A autora chama ainda a atenção para um outro aspeto: se o professor quiser ajudar os seus aprendentes com menos sucesso tem de prestar atenção às estratégias vistas como mais produtivas.

Este texto tem o mérito de querer combater a ideia feita de que há pessoas naturalmente mais dotadas para aprender línguas, investindo-se de um desejo de igualdade de oportunidades e equidade. Apesar de um pouco linear, o objetivo de Rubin era conhecer as estratégias usadas pelos alunos com mais sucesso para as ensinar aos alunos menos munidos de estratégias como forma de os ajudar a atingir igualmente o sucesso: "I would like to suggest that if we knew more about what the 'successful learners' did, we might be able to teach these strategies to poorer learners to enhance their success record" (Rubin, 1975, p. 42). Neste trabalho há ainda a preocupação de estimular a motivação dos alunos com menos sucesso, tentando eliminar pressupostos

[19] Cf. Síntese dos perfis de bons aprendentes de Stern (1975) e Rubin (1795), entre outros, em Cyr (1998).

derrotistas, sobretudo depois da realização de testes para aferir da aptidão de um aluno para aprender línguas, como seria prática ao tempo (Rubin, 1975).

Contudo, ainda que fundacional, a nosso ver este texto deteve-se ainda demasiado na listagem de estratégias consideradas como eficazes, aflorando apenas as questões de ordem particular do indivíduo e a sua relação com as estratégias. Houve uma excessiva centração nas EA em detrimento da importância prestada ao indivíduo e à competência estratégica. Houve igualmente uma centração no papel do ensinante e do ensino e menos no do aprendente e da aprendizagem. Porém, na definição de EA dada por Rubin, – "techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge" (Rubin, 1975, p. 43) – o aluno é colocado no centro da ação e ao longo do texto afloram considerações que mencionam a necessidade de o aluno se sentir motivado para a aprendizagem e da necessidade de o aluno ser ativo e levar a cabo realizações/produções (*output*) em que tem de tomar decisões. Além do referido, no texto é ainda mencionado que "if we are to improve the success of the classroom teaching, we will need to know a great deal more about the learning process" (Rubin, 1975, p. 44), sublinhando a importância da investigação a fazer neste domínio, assim como tudo o que ainda estava por ser feito.

A promoção da autonomia no processo de ensino-aprendizagem é também sugerida quando se diz que "no course could ever teach all we need to know about a language and the teacher must find the means to help the student help himself, when the teacher is not around" (Rubin, 1975, p. 45). É também reconhecido que as EA não podem instituir-se numa conduta, procedimento estanque ou normativa, já que dependem de fatores contextuais, culturais ou individuais, nomeadamente estilos de aprendizagem ou idade. Ainda que de forma pouco explorada, a autora insinuou a perceção de que não existe a possibilidade de criar uma listagem universal e estandardizada de EA a usar. É antes necessário ensinar ao aluno como selecionar o que melhor lhe convirá numa dada circunstância para atingir o seu objetivo. Joan Rubin deixa com este trabalho de 1975 muitos caminhos de investigação abertos e que serão posteriormente trilhados por outros investigadores e por ela mesma. As pesquisas de Stern e Rubin impulsionaram muitos estudos nos anos 80 sobre o perfil do bom aprendente (Cyr, 1998).

Em 1981, a mesma autora identifica duas tipologias de EA: por um lado, as estratégias que contribuem diretamente para a aprendizagem (clarificação/verificação, monitorização, memorização, suposição/inferência indutiva, raciocínio dedutivo, e prática) e, por outro, as que contribuem indiretamente (criação de oportunidades para praticar e truques de produção) (Rubin, 1981). Em 1987, Rubin triparte as EA em: (i) EA, (ii) estratégias de comunicação e (iii) estratégias socias. As primeiras (i), contribuindo diretamente para a aprendizagem, podiam ser estratégias cognitivas – estando relacionadas com as ações ocorridas durante a aprendizagem ou a resolução de problemas, requerendo do aprendente a análise direta, a transformação e a síntese de matérias de aprendizagem – ou metacognitivas – aquando da supervisão, regulação e autodireção da aprendizagem. As segundas (ii) estariam ligadas à participação em conversas ou quando o interlocutor tenta inferir sentidos e clarificar algum aspeto. As terceiras e últimas (iii) estavam imanentes às atividades de exposição e prática de conhecimentos (Rubin, 1987). Esta classificação daria origem em 1989 (Rubin, 1990) a uma outra proposta taxionómica baseada nas operações referidas em 1987.

2.1 Rubin (1990)

A taxonomia proposta por Rubin em 1989, ainda que não diferencie estratégias de caráter cognitivo, metacognitivo e socioafetivo, ilustra o conjunto tripartido de operações que o aluno deve encetar, a saber: compreender a língua-alvo, integrá-la na memória a longo prazo e reutilizá-la. Apresenta-se assim este modelo classificatório como uma taxonomia bastante analítica e descritiva das EA (Cyr, 1998) seguindo o processo de tratamento de informação (Fernández López, 2008b) (Figura 10).

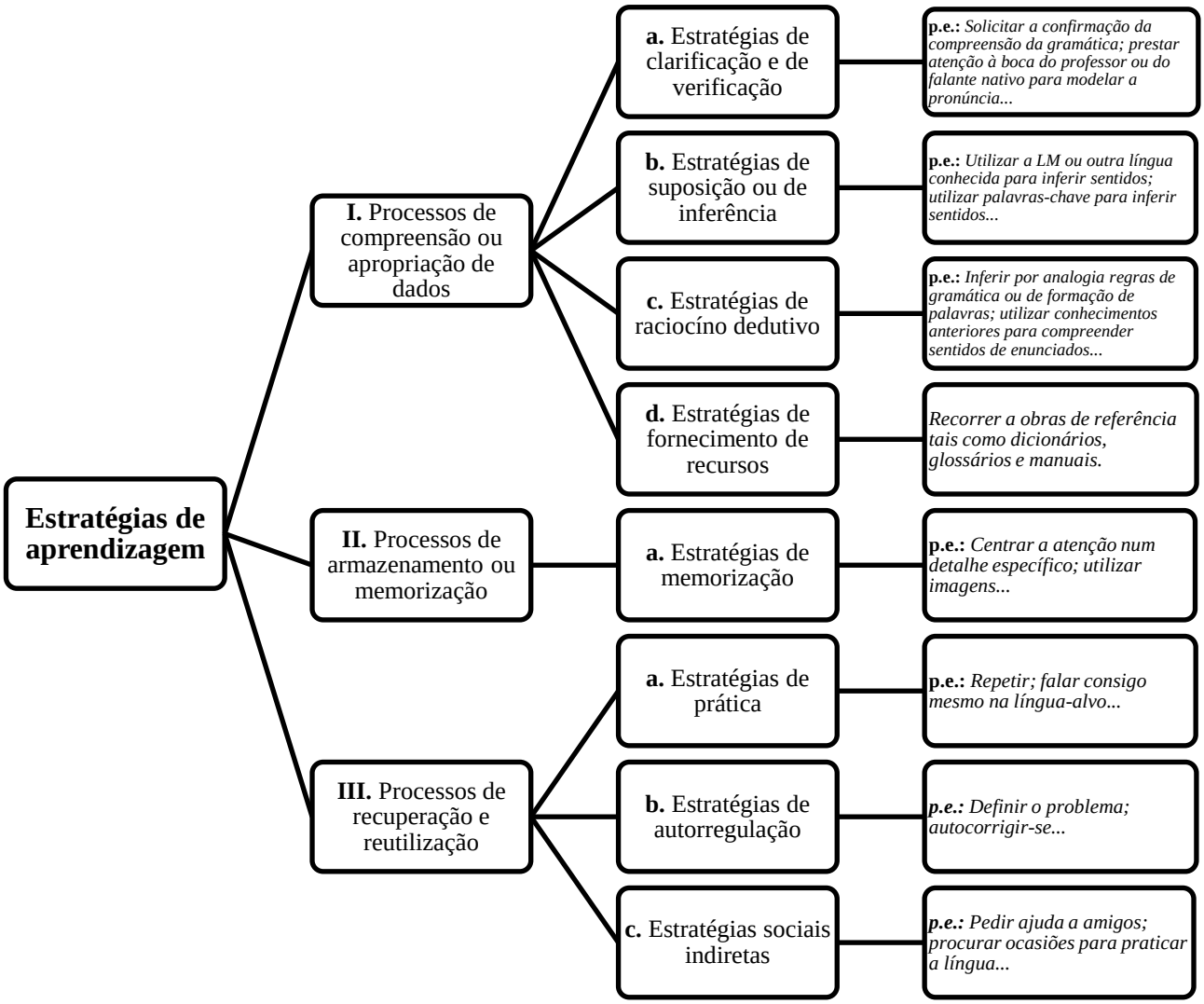


Figura 10

Diagrama das EA (Fonte: Rubin, 1990)

Como podemos verificar pelo diagrama síntese da taxonomia de Rubin (1990), as EA estão organizadas seguindo o processo de tratamento (*I. Processos de compreensão ou apropriação de dados*; *II. Processos de armazenamento ou memorização*) e recuperação da informação (*III. Processos de recuperação e reutilização*), de forma tripartida.

Os processos de compreensão ou apropriação de dados incluem estratégias de clarificação e de verificação, como a solicitação de feedback quanto à compreensão de explicações gramaticais; as estratégias de suposição ou de inferência, que incluem o recurso a outras línguas – LM ou outras línguas LE – para a inferência de sentidos; estratégias de raciocínio dedutivo, tal como a evocação de conhecimentos anteriores, a ativação de conhecimentos prévios, para compreender sentidos; e estratégias de fornecimento de recursos, como é o caso de recorrer a dicionários e a outro tipo de material de referência.

No que concerne aos processos de armazenamento ou memorização, estes consistem em estratégias mnemónicas, como a concentração em aspetos particulares ou o recurso a imagens, como cartões de memória ou material didático ilustrado.

Quanto aos processos de recuperação e de reutilização, estes incidem nas estratégias de prática, como sendo a repetição, a imitação, a reutilização de léxico ou estruturas já aprendidas e a exposição à língua também fora do contexto da sala de aula, o que sublinha a importância atribuída ao factor "contexto" como auxiliar mnemónico; nas estratégias de autorregulação, sublinhando o valor do aspeto metacognitivo na aprendizagem de uma LE, como é o caso das práticas de automonitorização e autocorreção; e nas estratégias sociais indiretas, em que se integram a procura de situações para praticar a língua, a interação com falantes nativos e a solicitação de ajuda.

Mesmo se a classificação de Rubin é ampla e sugestiva, também a ela se pode apontar o facto de não hierarquizar estratégias pelo seu grau de importância ou generalidade.

O'Malley et al. (1985a) encaram as EA como operações realizadas pelo aprendente que lhe facilitam a aquisição, armazenamento e recuperação de informação. A taxonomia desenvolvida por estes investigadores compreendia vinte e seis estratégias distribuídas por três categorias: metacognitiva, cognitiva e social. Podemos estabelecer um paralelo entre as três categorias mencionadas e as duas categorias desenhadas por Rubin (1981) – estratégias diretas e estratégias indiretas – apresentando-se a valorização e reconhecimento da componente social como um passo adiante introduzido neste campo investigacional.

2.2 Oxford (1990)

Partindo do mesmo conceito de base, Rebecca Oxford desenvolveu uma classificação de seis grupos de EA (1990) que esteve na origem do SILL (*Strategy Inventory for Languages Learning*), – estratégias de memorização, estratégias cognitivas, estratégias compensatórias, estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais – organizando-se em duas categorias – estratégias diretas e estratégias indiretas. Apesar de este modelo se apresentar como provavelmente o mais compreensível, levanta também algumas críticas, tais como a eleição destas estratégias e não de outras, uma vez que existe uma multiplicidade de estratégias à disposição (Griffiths, 2004, p. 4). Além disso, Bizarro (2006) relembra-nos as críticas feitas por O'Malley e Chamot (1990) a esta taxonomia: ausência de uma teoria da aprendizagem de base; ausência de organização hierárquica das estratégias, das mais para as menos importantes (Fernández López, 2008b); e a possibilidade de algumas estratégias pertencerem a diferentes categorias em simultâneo ou não ser clara a classificação de dada estratégia em determinado grupo. Ainda que a classificação de Oxford seja muito completa e cubra um espetro de estratégias muito grande, a própria autora considera intrínsecos ao estabelecimento de uma classificação os conflitos e a contestação. Como bem aponta Rebecca Oxford, há muitas estratégias e há algumas que podem ser enquadradas em diferentes grupos, dependendo do objetivo com que se utilizam. Além disso, Fernández López (2008b) chama a atenção para o facto de Oxford ter feito um esforço de exaustividade, elencando muitas estratégias, o que pode ser simultaneamente uma força e uma fraqueza da sua taxonomia. Por um lado, como já foi referido, continuam a faltar algumas estratégias na sua inventariação, o que mina uma taxonomia com propósitos de exaustividade, por outro, as estratégias apresentadas, se generalizadas, podem incorrer em algum etnocentrismo, já que não são contempladas estratégias integrantes de outras variedades culturais, no que concerne a sua forma de aprender.

Além do já mencionado, Oxford (1990) considera que o objetivo principal das EA é a competência comunicativa, o que nos parece reducionista, considerando que as EA têm uma abrangência muito mais lata, como temos vindo a expor neste capítulo, estando ao serviço da promoção da autonomia e da aprendizagem significativa ao longo da vida (Fernández López, 2008c; Veiga Simão, 2002a).

A própria definição que a autora dá de EA deixa insinuar já a maior abrangência da sua ação ao relacioná-las com uma atitude autodirigida, ativa e comprometida por parte do aprendente no seu processo de aprendizagem, vertente que não foi, todavia, considerada prioritária e central em matéria de EA:

> Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence [(Canale & Swaine, 1980; Canale, 1983)]. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence (Oxford, 1990, p. 1).

Se em todas as áreas de aprendizagem as EA podem ser relevantes, no âmbito da aprendizagem de LE são centrais, de acordo com Oxford, para desenvolver a competência comunicativa na língua-alvo. De acordo com a autora, as EA podem promover não só o desenvolvimento da proficiência na língua-alvo, mas também podem reforçar a autoconfiança do aprendente, o que é fundamental para a aprendizagem de uma LE. O próprio QECR refere a necessidade de criar "ilhas de confiança" (Conselho da Europa, 2001, p. 99) como forma de o aluno se apresentar mais recetivo e pró-ativo no processo de ensino-aprendizagem e, neste sentido, as EA têm um papel muito importante.

Oxford, por ter reconhecido toda esta relevância às EA, dedica-se ao seu estudo e apresenta em 1990 aquela que foi a primeira classificação mais detalhada deste tipo de

estratégias, apesar das fragilidades referidas, apresentando inclusivamente propostas práticas, fruto de prática letiva. Esta investigação é sem dúvida uma referência na introdução do estudo das EA no domínio das LE. A sua classificação exaustiva (grande inventário de estratégias, ao todo sessenta e duas) muito contribuiu para a tomada de consciência sobre esta questão, além de ter vulgarizado a questão das EA junto dos próprios aprendentes e de lhes ter proposto uma série de exercícios no âmbito das EA (Bizarro, 2006; Cyr, 1998).

Language Learning Strategies (1990), de Rebecca Oxford, surge na confluência da passagem da centração do processo de ensino-aprendizagem no professor para o aluno, do esforço exclusivo para o desenvolvimento do ensino para uma preocupação crescente sobre como os alunos aprendem e sobre as suas tarefas de aprendizagem em LE/LS: "Associada a um modelo sociocognitivo da aprendizagem, a centragem no aprendente é um princípio que assume particular destaque nas linhas de orientação do ensino-aprendizagem de uma língua não materna […]" (Grosso, 2008, p. 111). A investigação e sistematização das EA surgem na sequência da tomada de consciência de que uma grande parte da responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem (de línguas) recai sobre os aprendentes e a sua capacidade de tirar partido das oportunidades de aprendizagem, levando a uma valorização do ensino estratégico, assim como à consciencialização dos processos envolvidos na aprendizagem de uma língua.

A referida obra dedica-se à classificação das EA, a apresentação de modelos de ensino estratégico, incluindo baterias de exercícios, e a apresentação de sugestões quanto à avaliação de estratégias usadas pelos alunos. O objetivo último deste trabalho é que os alunos de línguas se tornem mais bem-sucedidos na sua aprendizagem através de uma estimulação plena de todas as suas capacidades, apelando ao controlo e monitorização do processo de aprendizagem também por parte do aluno. Oxford, apesar de colocar muito a tónica sobre o aluno, não esquece o papel fundamental do professor: "Although learning strategies are used by students themselves, teachers play an important role in helping students develop and use strategies in more effective ways" (Oxford, 1990, p. ix), chamando a atenção para a importância de um ensino estratégico integrado, defendendo a validade desse mesmo ensino ao afirmar que

> it was found, for example, that incorporating strategy training exercises into regular classroom activities, and treating strategies as a means of enhancing progress that students were already making, was more beneficial than having the exercises constitute a separate entity, disconnected from ongoing classroom work (Oxford, 1990, p. vii).

Oxford apresenta-nos uma definição técnica de EA, a qual diz que "learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information" (Oxford, 1990, p. 8). Definição essa em consenso com a fornecida posteriormente por Paul Cyr no âmbito da aprendizagem de uma LS: "ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible" (Cyr, 1998, p. 5). Destas definições ressalta a ideia de que a aprendizagem de uma LE é um processo de tratamento de informação que passa pela seleção de elementos novos, tratamento e armazenamento de dados e posterior recuperação e reutilização (Bizarro, 2006).

No entanto, Oxford reformula a definição no sentido de a tornar mais completa: "learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier [(i)], faster [(i)], more enjoyable [(iii)], more self-directed [(ii)], more effective, and more transferable to new situations [(ii)]" (Oxford, 1990, p. 8). Se analisarmos com algum detalhe a definição fornecida por Oxford, podemos identificar aquilo a que O'Malley e Chamot chamaram estratégias cognitivas (i), estratégias metacognitivas (ii) e estratégias socioafetivas (iii).

De acordo com Oxford, as EA são portadoras de doze características fundamentais (Quadro 1):

Language learning strategies:
[(i.)] Contribute to the main goal, communicative competence.
[(ii.)] Allow learners to become more self-directed.
[(iii.)] Expand the role of teachers.
[(iv.)] Are problem-oriented.
[(v.)] Are specific actions taken by the learner.
[(vi.)] Involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
[(vii.)] Support learning both directly and indirectly.
[(viii.)] Are not always observable.
[(ix.)] Are often conscious.
[(x.)] Can be taught.
[(xi.)] Are flexible.
[(xii.)] Are influenced by a variety of factos.

Quadro 1

Características das EA (Fonte: Oxford, 1990, p. 9)

As características das EA apontadas por Oxford (Quadro 1) sintetizam em boa parte o que tem vindo a ser referido por diferentes autores, apresentando-se como uma súmula dos diversos contributos que os estudos sobre as EA têm dado para a definição do conceito. Assim, importa atentarmos com mais detalhe em cada uma das doze características apontadas pela autora e que configuram o seu entendimento de EA:

(i.) Segundo a autora, a competência comunicativa seria o fim último do ensino de uma L(E), inscrevendo-se numa perspetiva comunicativa do ensino, o que requeria o recurso a interações realistas usando a língua de forma contextualizada e provida de significado. Nesta perspetiva, as EA estimulariam o crescimento das competências comunicativas gerais (metacognitivas, afetivas, sociais, cognitivas e compensatórias) e particulares (gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas).

(ii.) Além disso, as EA encorajariam a capacidade autodiretiva dos alunos, o que é fundamental no contexto da aprendizagem de línguas, já que os alunos nem sempre terão o professor disponível para os guiar, dentro e, sobretudo, fora do espaço da aula. Apesar de muitas vezes se colocar sobre o professor o peso da resistência à mudança de modelo de interação (em sala de aula), é muitas vezes o aluno que resiste à mudança e que se sente mais seguro e confortável se tiver quem o instrua sobre os procedimentos a

ter no processo de ensino-aprendizagem, numa atitude passiva (Ferreira, 2011). Desta feita, com alunos detentores de atitudes e comportamentos que se inscrevem neste paradigma passivo, centrado no professor, é necessário começar por fazer um esforço para mudar essas atitudes e comportamentos sob o risco de a aprendizagem se proceder com mais dificuldades e condenar ao fracasso qualquer esforço de ensino estratégico: "Just teaching new strategies to students will accomplish very little unless students begin to want greater responsibility for their own learning" (Oxford, 1990, p. 10). A autodiretividade será então um processo a ser levado a cabo gradualmente para que o aluno a ele adira, se sinta confortável e o possa gerir de forma eficaz: "Learner self-direction is not an 'all or nothing' concept; it is often a gradually increasing phenomenon, growing as learners become more comfortable with the idea of their own responsibility. Self-directed students gradually gain greater confidence, involvement, and proficiency" (Oxford, 1990, p. 10). Partindo desta explanação, o conceito de autonomia é eminente. Autodiretividade e autonomia são conceitos próximos, apesar de não poderem ser usados comutativamente. Na esteira de Holec, consideramos que a autodiretividade se encontra do lado do modo, situação ou técnicas de aprendizagem e a autonomia do lado da atitude do aluno (Oxford, 1990).

(iii.) Quanto ao papel do professor, este passa de instrutor a facilitador e guia, abandonando-se o modelo vertical cristalizado de comunicação professor-aluno, pois só desta forma faz sentido que se incentive os alunos ao trabalho autodirigido, ao conhecimento de si próprios como meio de melhor rentabilizar as suas características e preferências face aos desafios que vão surgindo: "[O professor tem] new functions as facilitator, helper, guide, consultant, adviser, coordinator, idea person, diagnostician, and co-communicator. New teaching capacities also include identifying student's learning strategies, conducting training on learning strategies, and helping learners become more independent" (Oxford, 1990, p. 10). Ainda que esta afirmação seja do dealbar dos anos 90, como vimos no Capítulo 1, é muito atual face às "novas" competências exigidas ao professor dos dias de hoje, no esforço de descentrar o processo de ensino-aprendizagem de si e centrá-lo efetivamente no aprendente.

(iv.) As EA são ferramentas ao serviço da resolução de problemas, a que se recorre para atingir um objetivo determinado, (v.) sendo ações/comportamentos específicos operacionalizados pelos alunos para melhorar a sua aprendizagem.

(vi.) As EA, apesar de alguns especialistas enfatizarem o aspeto cognitivo, não se prendem exclusivamente com funções cognitivas, tais como lidar com processos mentais e com manipulação de uma nova língua. As EA incluem também funções metacognitivas, como planificar, avaliar e organizar a aprendizagem e funções afetivas, sociais, entre outras (Oxford, 1990).

(vii.) As EA podem ser diretas (aprendizagem/uso direto da língua nova) ou indiretas (estratégias metacognitivas, afetivas, sociais), revestindo-se ambas da maior importância.

(viii.) No entanto, nem todas podem ser observáveis.

(ix.) No que se refere ao nível de consciência, mesmo se alguns autores sublinham a impreteribilidade da consciência para que se esteja face a EA, como já mencionado (Chamot, 1987; Veiga Simão, 2002a), sabemos que após exposição e manipulação se dá a integração das EA, passando a um nível de automatismo, tal como acontece com outras competências e comportamentos:

> In fact, making appropriate learning strategies fully automatic – that is, unconscious – is often a very desirable thing, especially for language learning.
>
> Perhaps paradoxically, the strategies some learners use – either appropriate or inappropriate ones – are already employed instinctively, unthinkingly, and uncritically. Strategy assessment and training might be necessary to help these learners become more aware of strategies they are using and to evaluate the utility of those strategies (Oxford, 1990, p. 12).

Em alguns casos, o treino e a monitorização têm de se centrar não no uso de EA, mas na identificação das estratégias que os aprendentes já usam, levando os aprendentes a tornarem-se mais conscientes do processo de aprendizagem e das estratégias utilizadas nesse contexto.

(x.) Além do enunciado, Oxford considera que características como estilos de aprendizagem ou traços de personalidade são difíceis de mudar, ao contrário das EA, que seriam fáceis de ensinar e de mudar hábitos a elas associados (Oxford, 1990). Isto mesmo poderia ser levado a cabo através do treino de estratégias, o qual é considerado essencial no âmbito do ensino-aprendizagem de uma língua, já que o treino estratégico auxilia os alunos a tornarem-se mais conscientes do uso de estratégicas e mais adeptos do uso das estratégias mais apropriadas para atingirem os diferentes objetivos ou realizarem as diferentes tarefas com que se deparam:

> Strategy training is most effective when students learn why and when specific strategies are important, how to use these strategies, and how to transfer them to new situations. Strategy training must also take into account learner's and teacher's attitudes toward learner self-direction, language learning, and the particular language and culture in question. As a strategy trainer, the language teacher helps each student to gain self-awareness of how he or she learns, as well as to develop the means to maximize all learning experiences, both inside and outside of the language area (Oxford, 1990, pp. 12-13).

(xi.) As EA são consideradas por Oxford como flexíveis, nem sempre surgindo numa sequência previsível nem com padrões determinados, o que se prende também com a última característica apontada no Quadro 1, ou seja, (xii.) a escolha/seleção das EA é influenciada por vários fatores (Figura 9), tais como: grau de consciência, estádio de aprendizagem, requisitos da tarefa, expectativas do professor, idade, sexo, nacionalidade/etnia, estilo de aprendizagem, traços de personalidade, nível de motivação e finalidade da aprendizagem da língua (Oxford, 1990).

Na Figura 11 é possível verificar como todas as categorias das estratégias, de acordo com a classificação de Oxford (1990), quer diretas quer indiretas, se inter-

relacionam, sustentando-se mutuamente num modelo que assenta na solidariedade e interdependência mútua entre categorias.

De facto, de acordo com o diagrama das inter-relações entre estratégias que se apresenta de seguida, podemos observar que as estratégias se relacionam com as suas congéneres e com as de caráter diverso, a intricada trama em que as EA atuam, comportando-se de forma sempre diversa, dependendo de vários fatores. Apesar de se "compartimentar"as estratégias em diferentes categorias, na verdade elas são parte de um quadro mais amplo e não tendo eficácia em si mesmas, isoladas, adquirindo-a pela combinação com outras em função da tarefa a cumprir, dos objetivos a atingir, do contexto de aprendizagem em que se inserem e das características dos aprendentes. Esses são, genericamente, os factores que selecionam e mobilizam os recursos e estratégias necessários ao cumprimento da solicitação de aprendizagem.

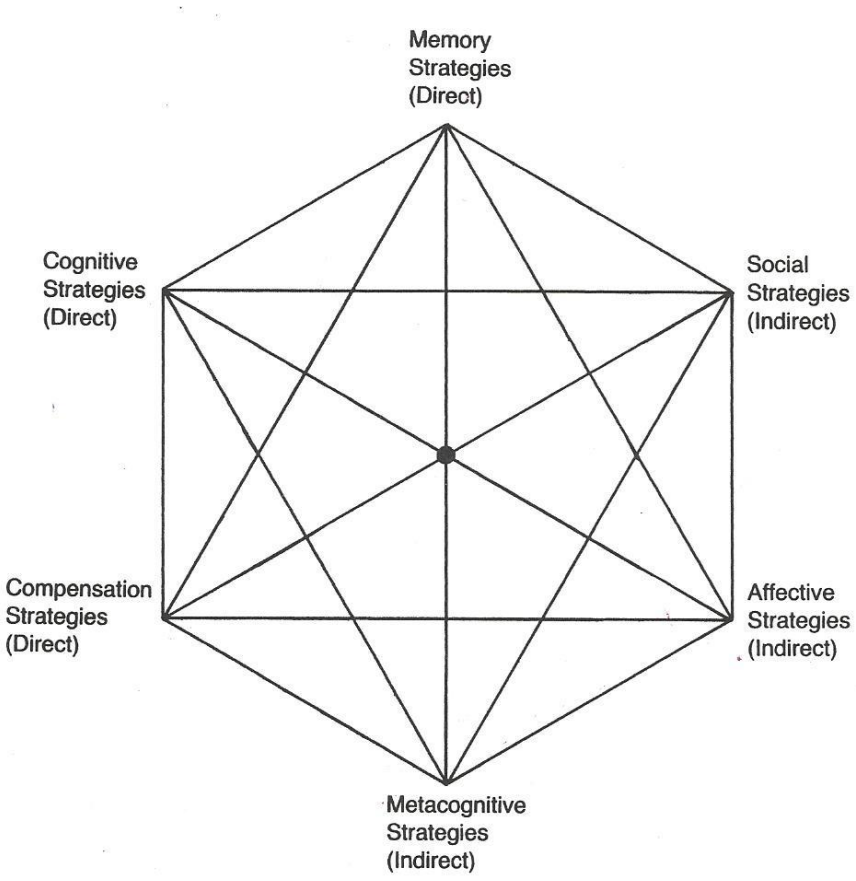


Figura 11

Diagrama das inter-relações entre as EA diretas e indiretas e dos seis grupos de estratégias (Fonte: Oxford, 1990, p. 15)

Atentemos nos diagramas (Figuras 12 a 16) com a classificação detalhada das EA de Oxford (1990).

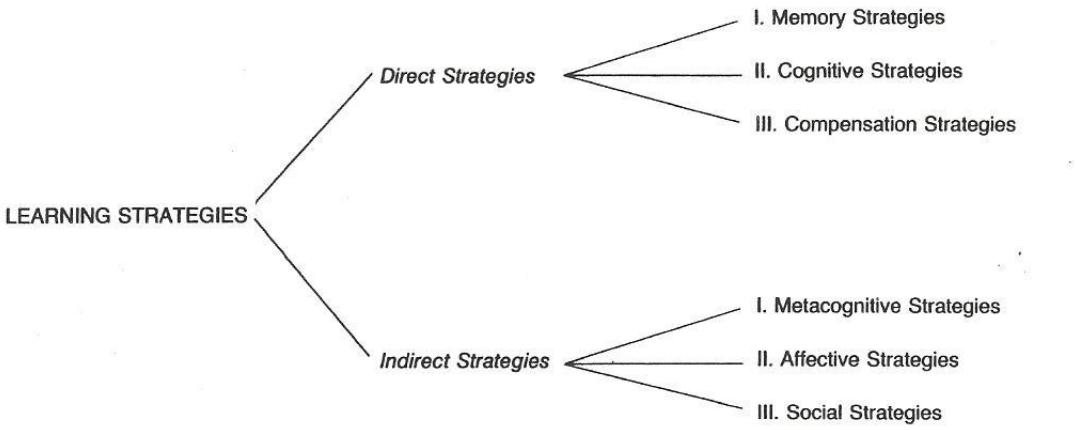


Figura 12

Diagrama panorâmico do sistema de EA (Fonte: Oxford, 1990, p. 16)

Nas estratégias diretas estão contempladas as estratégias mnemónicas, as estratégias cognitivas e as estratégias compensatórias, e nas estratégias indiretas as estratégias metacognitivas, as estratégias afetivas e estratégias sociais. Por sua vez, cada um destes seis grupos subdivide-se em outras categorias que poderemos ver discriminadas na Figura 13:

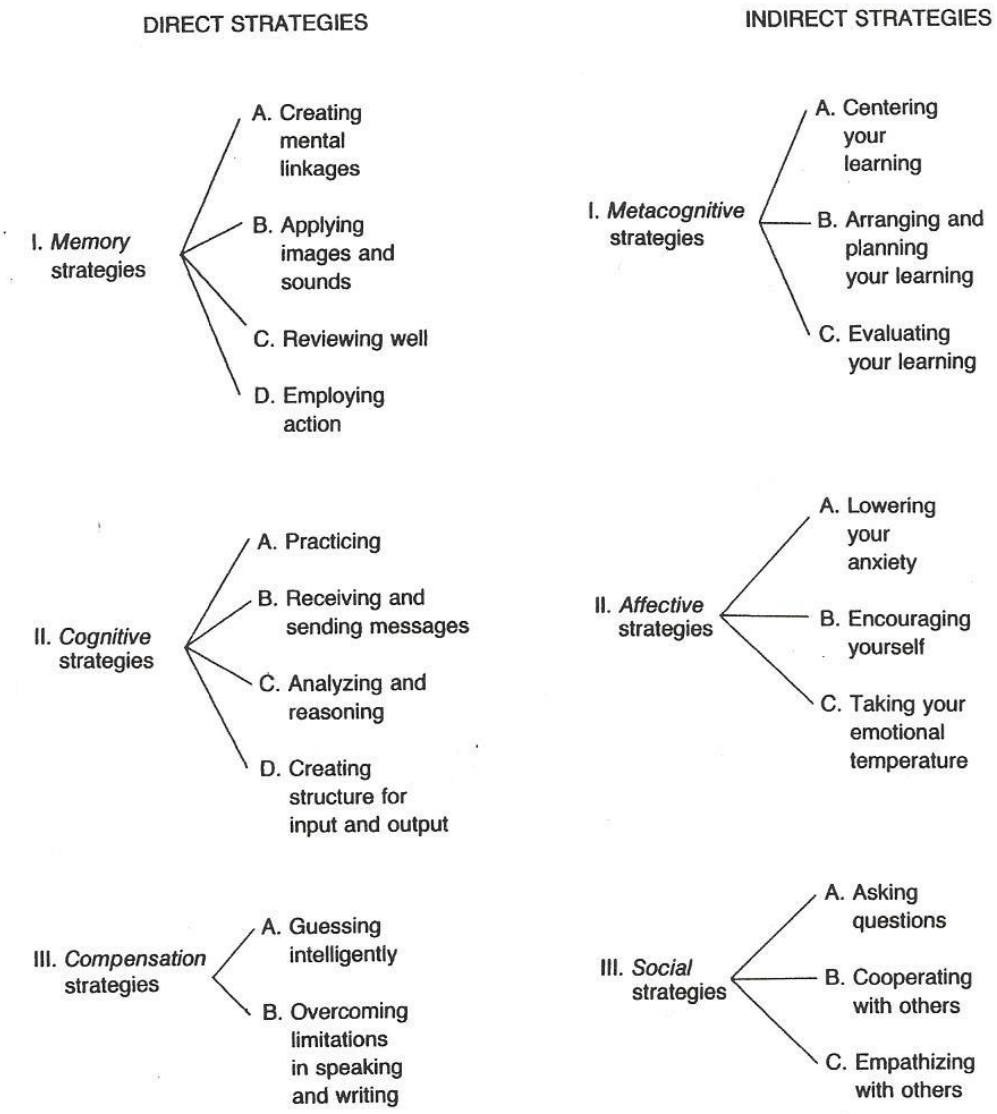


Figura 13

Diagrama do sistema de EA apresentando duas classes, seis grupos e dezanove conjuntos (Fonte: Oxford, 1990, p. 17)

No que diz particularmente respeito às estratégias diretas, estas, como já mencionado, são constituídas por estratégias mnemónicas, cognitivas e compensatórias (Figuras 14 e 16). De acordo com a classificação de Oxford (1990), as estratégias mnemónicas englobam: criação de relações mentais (agrupar, associar e contextualizar palavras novas); utilização de imagens e sons (usar imagens, criar mapas semânticas,

utilizar palavras-chave e representar sons na memória); revisão correta, através de revisões estruturadas; e emprego de ações (agir fisicamente ou por ações e usar técnicas mecânicas).

Já as estratégias cognitivas[20] dizem respeito a: prática da língua (repetir, praticar de modo formal sons e grafemas, reconhecer e praticar fórmulas e padrões, proceder a novas combinações e praticar de forma naturalista); receção e emissão de mensagens (apreender ideias rapidamente e utilizar recursos para receber e emitir mensagens); análise e reflexão (refletir com recurso à dedução, analisar expressões, estabelecer análises contrastivas cruzando línguas conhecidas, traduzir e transferir); e criação de estruturas de receção e produção (tomar notas, resumir e sublinhar).

Quanto às estratégias compensatórias, estas subdividem-se em: adivinhação inteligente (recorrer a indícios linguísticos e a outros indícios não linguísticos) e ultrapassagem de limitações orais e escritas (recorrer à LM, pedir ajuda, recorrer à mímica e aos gestos, evitar total ou parcialmente a comunicação, selecionar o assunto, ajustar ou modificar a mensagem, inventar palavras e parafrasear ou recorrer a sinónimos).

[20] Estas costumam ser as estratégias apontadas como mais frequentemente utilizadas pelos alunos, no entanto, alguns investigadores apresentam resultados diversos fruto das suas investigações (Oxford, 1990).

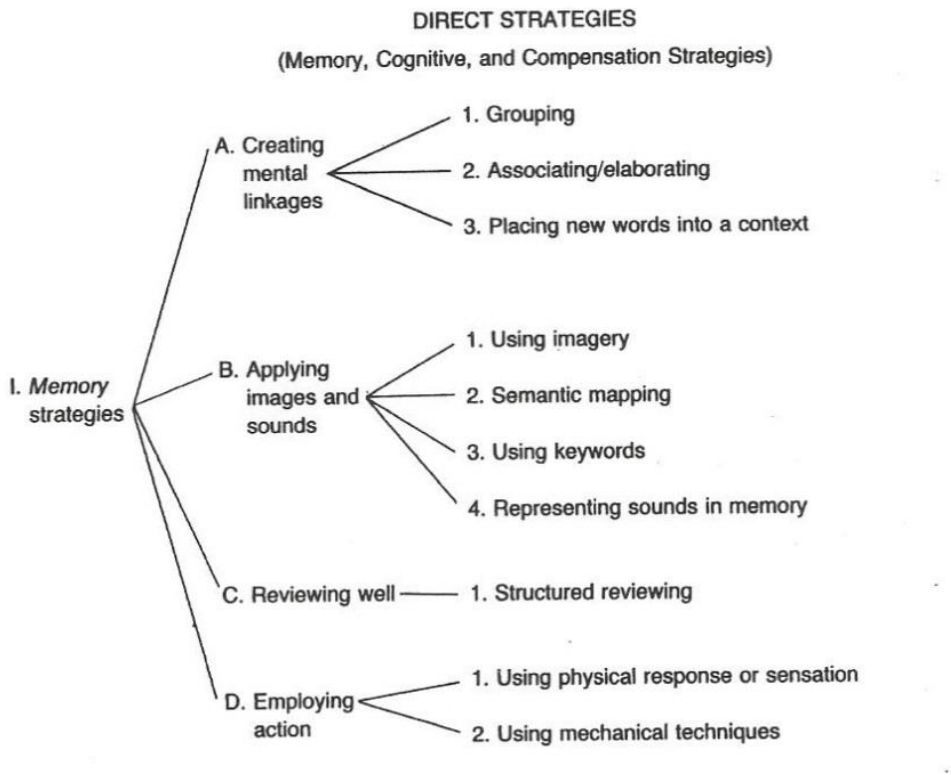


Figura 14

Diagrama das EA mostrando todas as estratégias diretas (Fonte: Oxford, 1990, p. 18)

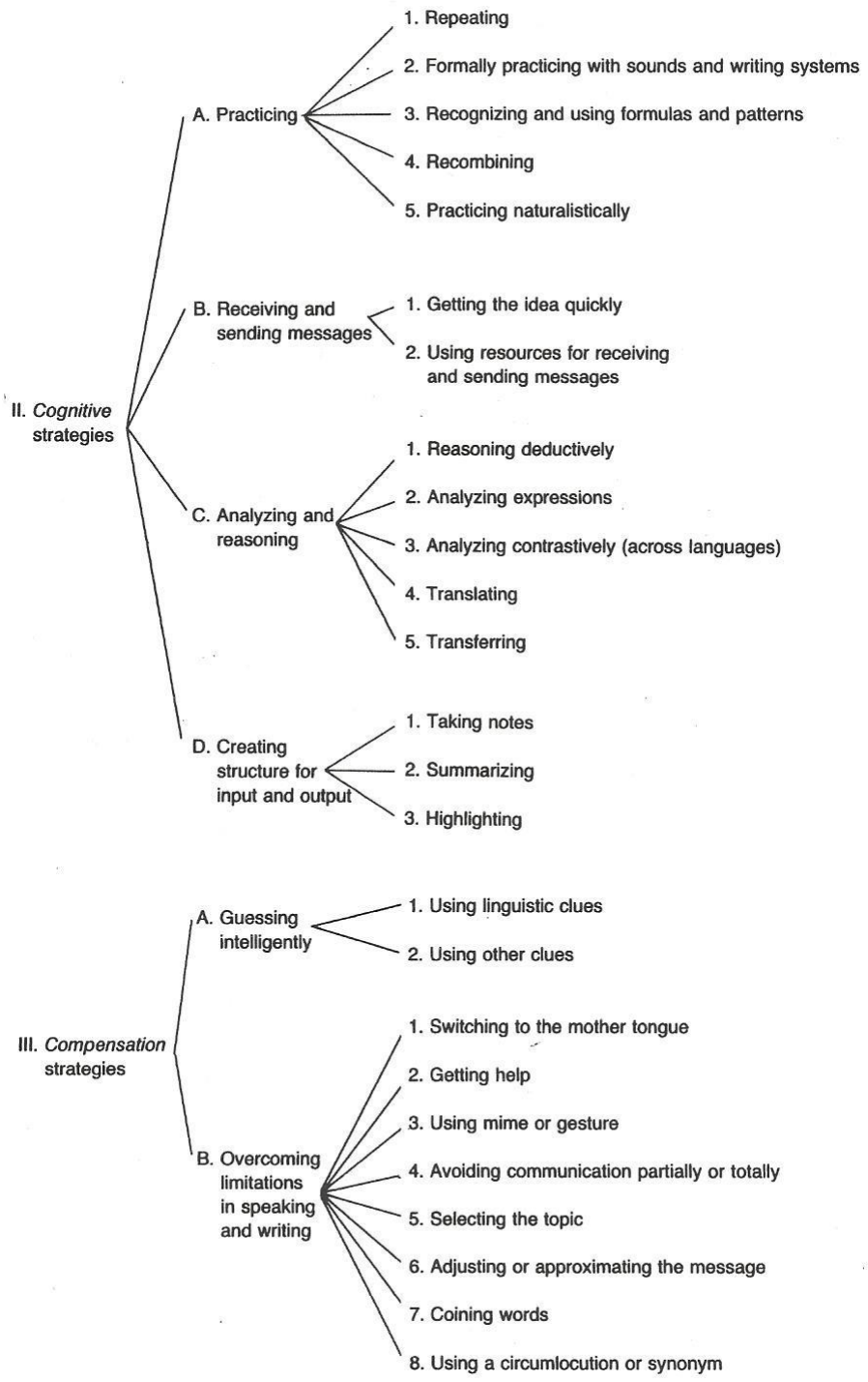


Figura 15
Diagrama das EA mostrando todas as estratégias diretas (continuação) (Fonte: Oxford, 1990, p. 19)

No que concerne às estratégias indiretas, estas estão organizadas em metacognitivas, afetivas e sociais (Figura 16).

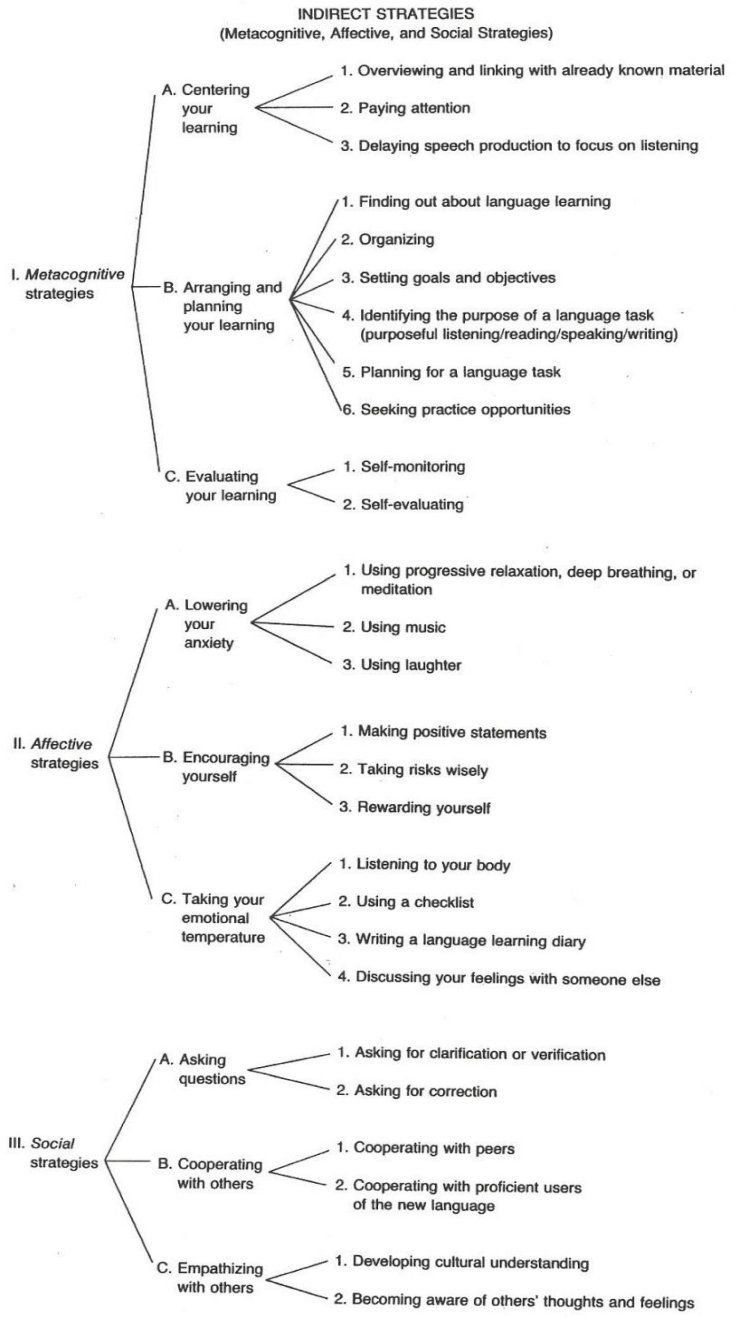


Figura 16

Diagrama das EA mostrando todas as estratégias indiretas (Fonte: Oxford, 1990, pp. 20-21)

No que diz respeito às primeiras, estas estão subdivididas em: centração da aprendizagem (analisar de forma global a matéria já aprendida e estabelecer relações entre o que se está a aprender e o que já se aprendeu, prestar atenção e abrandar a produção para se concentrar na compreensão); organização e planificação das aprendizagens (descobrir como se aprende uma língua, organizar-se, estabelecer metas e objetivos, identificar o objetivo de uma tarefa linguística, planear a realização de uma tarefa e procurar oportunidades para praticar a língua-alvo); e avaliação das aprendizagens (automonitorização e autoavaliação).

No tocante às estratégias afetivas, estas passam por: redução da ansiedade (recorrer a relaxamento, meditação ou respiração profunda, utilizar música e utilizar o riso); autoencorajamento (fazer elogios, correr riscos de forma controlada e atribuir-se compensações); e controlo das emoções (dar ouvidos ao seu corpo, usar listas de verificação, fazer um diário de aprendizagem de língua e partilhar os sentimentos com alguém).

Relativamente às estratégias sociais, estas versam sobre: questionamento (solicitar esclarecimentos/confirmações e correções); cooperação com os outros (cooperar com colegas e cooperar com utilizadores proficientes da língua-alvo); e fomento da empatia com os outros (desenvolver compreensão cultural e tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros).

Em termos gerais podemos descrever a classificação das EA de Oxford, como dividindo-se em dois grandes grupos – estratégias diretas e indiretas[21].

No que concerne às primeiras – estratégias mnemónicas, estratégias cognitivas e estratégias compensatórias –, encontram-se sob o mesmo chapéu pelo facto de serem três grupos de estratégias que requerem um processamento mental da língua-alvo, procedendo cada grupo de estratégias de forma diferente.

Já as segundas – estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais –, as EA indiretas, suportam a aprendizagem da LE, dando ênfase ao facto de ser

[21] A este propósito, para uma descrição mais detalhada das EA diretas e indiretas cf. Oxford (1990).

essencial envolver o aluno no seu processo de aprendizagem como forma de chamar a si a responsabilidade do ato de aprender, aproveitando os erros como meio de aprendizagem através da automonitorização e autoavaliação. Valorizam também a aquisição de um maior grau de controlo/domínio das emoções, onde a autoestima e a motivação têm um papel fundamental no que respeita à eficácia, à prossecução de objetivos e à aprendizagem em geral. Além do já mencionado, sublinha-se igualmente o pendor social da aprendizagem de uma língua, sendo esta intrinsecamente uma forma de comportamento social. Atribuiu-se a este tipo de estratégias o nome de EA indiretas pois ocorrem nos "bastidores", como pano de fundo do processo de aprendizagem, trabalhando em conjunto com as estratégias diretas.

Como se pode verificar, a classificação de Oxford ainda que não esteja baseada em nenhuma teoria de aprendizagem, é muito completa e abrangente, como já mencionado. Um aspeto muito interessante e relevante da obra de Oxford, além do vasto repertório de EA que fazem parte da sua classificação, é o pendor prático das propostas e a aplicação das estratégias inventariadas na classificação aos quatro domínios da língua – ouvir, falar, ler e escrever –, considerados igualmente importantes, depositando fé no facto de as EA poderem contribuir para o desenvolvimento integral da língua em todas as suas vertentes de receção e produção (Oxford, 1990).

O papel do professor é, pois, o de orientar e acompanhar o aprendente na descoberta de EA e das suas potencialidades. Apenas uma atitude consciente face ao processo de aprendizagem e às ferramentas a utilizar no seu âmbito pode maximizar as experiências de aprendizagem e levar ao *empowerment* do aprendente, desenvolvendo a sua capacidade de aprender a aprender e a sua autodiretividade. Daí se revelar de suma importância proceder ao ensino estratégico na aprendizagem de línguas e à chamada de atenção para as diversas situações em que as EA podem ser (re)utilizadas, de forma que possam ser transferidas para novas situações, dentro e fora do domínio das aprendizagem de línguas.

2.3 O'Malley e Chamot (1990)

Em meados dos anos 80 nos Estados Unidos a investigação que estava a ser levada a cabo no âmbito das EA em LE reorientou-se com os trabalhos de O'Malley, Chamot e seus colaboradores (1985a; 1985b) que se inspiraram na psicologia cognitiva, acercando-se da dimensão cognitiva das EA, vindo a propor um modelo para a sua classificação (Cyr, 1998). Este modelo é tripartido, dividindo as EA em metacognitivas, cognitivas e socioafetivas, afigura-se-nos face aos restantes como o mais sintético e rigoroso, alicerçado na psicologia cognitiva e partindo de outras investigações já feitas na área, revelando-se teoricamente sólido. Esta classificação de O'Malley e Chamot (1990) é também bastante prática para o professor que quer trabalhar nesta área, tendo em vista o conhecimento das práticas dos seu alunos.

A taxonomia de O'Malley e Chamot (1990), que se insere no modelo de instrução estratégica CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approch*) desenvolve-se, como já referido, em torno de três eixos: estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. Dentro de cada uma destas categorias estão enunciadas as estratégias que lhes dão corpo (Quadro 2).

Generic strategy classification	Representative strategies	Definitions
Metacognitive strategies	Selective attention	Focusing on special aspects of learning tasks, as in planning to listen for key words or phrases.
	Planning	Planning for the organization of either written or spoken discourse.
	Monitoring	Reviewing attention to a task, comprehension of information that should be remembered, or production while it is occurring.
	Evaluation	Checking comprehension after completion of a receptive language activity, or evaluating language production after it has taken place.
Cognitive strategies	Rehearsal	Repeating the names of items or objects to be remembered.
	Organization	Grouping and classifying words, terminology, or concepts according to their semantic or syntactic attributes.
	Inferencing	Using information in text to guess meanings of new linguistic items, predict outcomes, or complete missing parts.
	Summarizing	Intermittently synthesizing what one has heard to ensure the information has been retained.
	Deducing	Applying rules to the understanding of language.
	Imagery	Using visual images (either generated or actual) to understand and remember new verbal information.
	Transfer	Using known linguistic information to facilitate a new learning task.
	Elaboration	Linking ideas contained in new information, or integrating new ideas with known information.
Social/affective strategies	Cooperation	Working with peers to solve a problem, pool information, check notes, or get feedback on a learning activity.
	Questioning for clarification	Eliciting from a teacher or peer additional explanation, rephrasing, or examples.
	Self-talk	Using mental redirection of thinking to assure oneself thet a learning activity will be successful or to reduce anxiety about a task.

Quadro 2

Taxonomia de EA (Fonte: O'Malley & Chamot, 1990, p. 46)

Por estratégias metacognitivas entende-se a reflexão sobre o processo de aprendizagem e sobre as condições que o favorecem (planificação, monitorização e a avaliação), relacionando-se por um lado com a aprendizagem em si mesma, mas

também com o que visa ser aprendido, devendo o sujeito-aprendente olhar objetiva e criticamente, "de fora", para o seu ato de aprendizagem e para o que pretende aprender. A metacognição é um aspeto essencial da aprendizagem, instaurando-se como o garante de uma aprendizagem sólida, ancorada e consequente (Chamot e Kupper, 1989; Cyr, 1998; O'Malley & Chamot, 1990).

Quanto às estratégias cognitivas, estas envolvem a interação entre o aprendente e a matéria a ser aprendida, manipulação essa que pode ser mental ou física, ou a aplicação de técnicas específicas adequadas a uma determinada tarefa. Esta manipulação inclui estratégias como repetição, recurso a fontes de informação, organização de informação, tomada de notas, estabelecimento de regras de forma dedutiva ou indutiva, seleção de abordagens alternativas à matéria ou substituição de elementos como forma de atingir os objetivos da tarefa mais eficazmente, integração de conhecimentos prévios com os novos de diversas formas, elaboração de sínteses e resumos, tradução de forma mais ou menos literal, transferência de conhecimentos linguísticos anteriores visando a realização da tarefa e suposição de significados e sentidos a partir da informação disponível (Chamot e Kupper, 1989; Cyr, 1998; O'Malley & Chamot, 1990).

No respeitante às estratégias socioafetivas, estas envolvem a interação com outras pessoas (locutores nativos ou pares) com o objetivo de promover a aprendizagem da língua-alvo, assim como envolvem o controlo ou gestão da dimensão afetiva pessoal ao realizar uma tarefa, o que se pode traduzir no questionamento para clarificação ou verificação, trabalhar de forma cooperativa, reduzir a ansiedade com recurso a técnicas mentais como os diálogos interiores e o autorreforço através da atribuição de compensações sempre que uma tarefa é realizada com sucesso como forma de motivação para a aprendizagem (Chamot e Kupper, 1989; Cyr, 1998; O'Malley & Chamot, 1990).

Um aluno capaz de usar de forma apropriada uma variedade de EA em LE melhorará globalmente as suas competências, uma vez que as estratégias metacognitivas promovem a organização do tempo de estudo, a autorregulação e a autoavaliação, as estratégias cognitivas promovem a mobilização de conhecimentos prévios na resolução de problemas e as estratégias socioafetivas promovem a correção e a resolução de problemas através do questionamento de nativos da língua-alvo, bem como de pares e

do professor. O desenvolvimento de competências nestas três dimensões pode ajudar o aprendente a desenvolver a sua autonomia e independência, assim como a controlar melhor a sua aprendizagem (Fedderholdt, 1998). Será nesta taxonomia que nos basearemos para o estudo prático (Cf. Parte II).

Convém, todavia, relembrar que a eleição de estratégias por parte do aprendente está subordinada a uma combinatória complexa de fatores.

2.4 Fernández López (2008a; 2008b)

Fernández López (2008a; 2008b) apresenta um modelo de conteúdos estratégicos por fases, que seguem os passos do processo de aprendizagem, como sugestão de percurso.

Esse modelo pode ativar diferentes tipos de estratégias (cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas) em cada uma das fases, variando o tipo de estratégia em função de fatores de vária ordem, como o tipo de atividade a realizar, o nível de proficiência, a idade e o estilo de aprendizagem (Fernández López, 2008b). As fases estabelecidas por Fernández López (2008a) são:

(i) Tomada de consciência de como se aprende a língua para favorecer o processo;

(ii) Motivação, atitude positiva, controlo dos elementos afetivos;

(iii) Planificação do trabalho; identificação das técnicas e procedimentos mais eficazes para atingir os objetivos;

(iv) Captação do novo: compreensão dos elementos linguísticos através de um processo de formulação de hipóteses;

(v) Procura, atenção seletiva, descoberta e confronto com as hipóteses;

(vi) Prática funcional e formal: assimilação, retenção e recuperação;

(vii) Conceptualização;

(viii) (Auto)avaliação, superação.

O autor apresenta-nos uma lista de estratégias para cada fase e, numa perspetiva de desenvolvimento da competência comunicativa, elege os mecanismos que favorecem cada uma das competências e potenciam a apropriação dos recursos linguísticos.

Devemos estar conscientes de que

> las estrategias que enumeramos […], o algunas de ellas, pueden formar parte ya de la manera consciente o inconsciente de aprender la lengua de muchos aprendices. En todos los casos, son susceptibles de praticarse, de tornarlas conscientes para poderlas utilizar de forma intencionada y al mismo tiempo de llegar a automatizarlas para agilizar el aprendizaje (Fernández López, 2008a, p. 857).

As estratégias estabelecidas visam, segundo o autor, preparar para uma aprendizagem ativa, personalizada e responsável. Ainda que seja sempre relevante a ativação de estratégias (cognitivas, metacognitivas, sociais e afectivas), ela torna-se ainda mais premente quando os alunos são passivos, estando mais habituados ao ensino do que à aprendizagem, aguardando orientações e instruções por parte do professor, sem arriscar assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Fernández López, 2008a).

É, pois, com o desejo de colocar o aprendente numa posição ativa e responsável, focada no desenvolvimento da competência estratégica, que Fernández López desenvolve a sua listagem de estratégias de aprendizagem organizadas por fases e por nós coligidas e organizadas sob a forma de quadro (Quadro 3):

Estratégias do processo de aprendizagem	
Tomada de consciência[22]	- Ter presentes as finalidades e os interesses gerais e pessoais para se aprender uma nova língua; - Definir as suas próprias necessidades e interesses; - Assumir o protagonismo na sua própria aprendizagem; - Compreender como se aprendem as línguas e para que serve cada uma das atividades; - Testar a rentabilidade de cada uma; - Conhecer a estrutura dos livros de textos e de outros materiais didáticos; - Reconhecer o seu próprio estilo de aprendizagem; - Testar várias técnicas; - Procurar oportunidades para praticar a língua; - Criar sintonia com os colegas e favorecer a cooperação para trabalhar e praticar em grupo; - Partir dos conhecimentos e experiências prévios; - Utilizar de forma seletiva e efetiva os recursos disponíveis: programas de televisão, meios de comunicação social, TIC, contactos, livros de texto, gramáticas e Internet.
Motivação, atitude positiva	- Estimular a confiança na sua própria capacidade para aprender a língua; - Ter uma atitude positiva ante a aprendizagem; - Motivar-se para comunicar de forma autêntica na nova língua; - Ter uma atitude positiva ante a língua e cultura-alvo; - Apreciar a diferença como riqueza; - Aceitar e promover a LE como instrumento de comunicação na aula; - Arriscar na comunicação e tentar ativar os recursos de que são detentores; - Perder o medo dos erros e reconhecê-los como necessários para aprender; - Controlar a ansiedade; - Interessar-se por melhorar; - Superar as fases de aparente estancamento e não desanimar; - Identificar as suas próprias preferências ao longo do curso, tanto na forma de trabalhar como em outros aspetos e nos temas em que necessitam de reforço; - Aprofundar de forma pessoal os aspetos socioculturais e linguísticos que mais lhe interessam; - Reconhecer a utilidade de trazer para o grupo os seus próprios esquemas de conhecimento e as suas próprias experiências para a aprendizagem da (nova) língua; - Mostrar interesse em superar as suas próprias faltas de recursos linguísticos, explorando ao máximo os conhecimentos e as estratégias comunicativas disponíveis; - Ter desejo de superação e investir nisso. - Desenvolver o gosto por um trabalho bem feito.
Planificação do trabalho	- Tomar iniciativa na fixação e negociação de objetivos; - Reconhecer os objetivos das diferentes atividades; - Selecionar temas e conteúdos; - Expressar os seus próprios interesses e necessidades de aprendizagem; - Identificar as técnicas e procedimentos mais eficazes para conseguir atingir os diversos objetivos; - Gerir o tempo de que se dispõe de acordo com as necessidades de aprendizagem; - Selecionar os materiais necessários.
Captação do novo	- Ativar os conhecimentos anteriores para ancorar novos conhecimentos; - Contextualizar e questionar-se sobre o significado das mensagens, sobre as possíveis reações linguísticas de um interlocutor e sobre a forma de transmitir algo; - Formular hipóteses sobre a estrutura que se vai necessitar ou que se vai

[22] Nesta materia, "se sugiere dedicar un tiempo al principio del curso para ejercitarse y asimilar esta forma de hacer, estimulando los debates que ayuden a crear las actitudes positivas. Después, se puede volver a incidir en cada unidad o cuando surja la necesidad" (Fernández López, 2008a, p. 858).

	estudar; - Relacionar, comparar, adivinhar e deduzir a partir do que se conhece.
Procura, atenção seletiva, descoberta	- Observar modelos orais e escritos; - Selecionar os dados de que se necessitam; - Descobrir e deduzir o funcionamento da língua num aspeto concreto; - Contrastar, corrigir ou verificar as hipóteses formuladas; - Manusear seletivamente materiais de consulta; - Pedir explicações e esclarecimentos; - Comparar com a LM e com outras línguas que se conheçam; - Controlar a própria compreensão.
Prática	- Experimentar e selecionar as atividades, técnicas e procedimentos mais eficazes de prática e de interiorização; - Estabelecer relações; - Ter um caderno pessoal de notas; - Elaborar esquemas, listas e resumos; - Praticar com os colegas ou individualmente; - Respeitar e valorizar o esforço dos colegas; - Criar situações para utilizar com frequência o aprendido; - Realizar atividades de autocontrolo; - Exercitar todas as competências; - Copiar, repetir, memorizar, fazer desenhos, inventar jogos, sublinhar, colorir; - Ensaiar; - Criar associações sonoras, visuais, cinéticas, textuais, formais e semânticas; - Memorizar canções, textos, poemas ou frases; - Controlar os seus próprios erros: criar um caderno de superação de erros, anotando a causa e a forma de superação; - Rever; - Fazer um diário das aulas.
Conceptualização	- Fazer um diário das aulas; - Reestruturar os seus próprios esquemas de conhecimento a partir das novas contribuições; - Valorizar a possibilidade de generalizar a outros casos o que se aprendeu; - Comparar com outros conhecimentos da mesma língua, da LM ou de outras línguas; - Reconhecer e expressar as novas aquisições, nomeadamente em sínteses, regras, avisos e notas.
(Auto)avaliação	- Aplicar grelhas de avaliação, assinalando o grau de consecução, de interesse, de participação e de satisfação; - Elaborar na aula, com os pares, critérios de avaliação para cada tarefa ou atividade, - Avaliar as suas próprias produções e as de colegas, a partir dos critérios por eles estabelecidos; - Assinalar as dificuldades e as formas de as superar; - Controlar os seus próprios erros e delinear um plano de superação; - Comprovar os seus próprios conhecimentos e capacidades; - Autocorrigir-se (com ajudar do professor, dos colegas ou utilizando materiais didáticos).

Quadro 3

Estratégias do processo de aprendizagem (Fonte: Quadro elaborado a partir de Fernández López, 2008a, pp. 857-860 [tradução nossa])

Como se pode verificar, o modelo apresentado, ao tentar ser muito exaustivo na enunciação de estratégias, tem nesse fator a sua maior fragilidade, dado que acaba por

selecionar algumas estratégias a integrar na listagem, deixando de fora outras igualmente importantes. Contudo, entendemos que esta pode ser uma orientação geral muito válida e adaptável a diversas situações e competências.

3. Síntese do Capítulo

No Capítulo 2 tenta-se delimitar o conceito de EA, procedendo-se ao levantamento de características deste conceito apontadas por diversos autores, problematizando a relação existente entre EA e estratégias de comunicação, e incidindo no fator "intencionalidade", no que diz respeito às operações mentais que regem os processos de aprendizagem. Se para alguns autores é característico das EA serem intencionais e conscientes, para outros é-o menos. Todavia, concluímos que as EA são potencialmente intencionais e conscientes, o que as torna ensináveis, uma vez que consideramos a automatização das EA pelo seu uso repetido. A automatização de estratégias é vista como desejável, por alguns autores, como é o caso de Fernández López (2008c), dado que, desta feita, potencia avanços no processo de aprendizagem da LE-alvo, ao libertar a consciência para outros passos ou estratégias mais exigentes.

Aflora-se neste capítulo a intrução estratégica, apresentando-se uma proposta de modelo de instrução estratégica e chama-se ainda a atenção para a transferência de aprendizagens e conhecimentos promovido pelas EA, enquanto concorrentes para a autonomia do aprendente e da aprendizagem.

Uma vez que não existem estratégias diretamente recomendadas para a realização de determinada tarefa de aprendizagem, e porque é da responsabilidade do aprendente selecionar as EA mais adequadas para resolver um determinado problema, importa considerar os fatores intervenientes no momento de escolha das EA. Apresenta-se ainda neste capítulo uma proposta de sistematização dos fatores que podem, de forma combinatória, intervir na seleção das estratégias feita pelos aprendentes.

Considerando diversos estudos sobre as EA, apresentamos algumas classificações pela sua relevância: Rubin (1990); Oxford (1990); O'Malley e Chamot (1990); e Fernández López (2008a; 2008b).

Capítulo 3: Representações sociais

Tal como Andrade, Canha, Martins e Pinho (2006) e Oliveira (2011), acreditamos que é fundamental o papel desempenhado pelas representações no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de línguas (Oliveira, 2011, p. 17). Qualquer investigação que vise conhecer fenómenos pedagógico-didáticos tem pois de se interessar pelas representações que os intervenientes no fenómeno em estudo têm sobre o mesmo, já que as suas representações são uma parte constituinte do fenómeno (Bourdieu, 1982) e são condicionantes de ações e reações pedagógico-didáticas, enquanto forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, participando na construção de uma realidade comum a um grupo social (Jodelet, 1994).

Conhecer as representações de um grupo sobre determinado fenómeno é ter acesso à sua forma de pensar e às suas crenças, as quais enformam as suas atitudes e práticas. Por isso, conhecer as representações impõe-se como um requisito fundamental quando se quer conhecer a fundo uma realidade, ao aceder às representações dos seus intervenientes. É também esse o primeiro passo para levar a cabo a mudança de mentalidades e práticas, no presente caso, pedagógico-didáticas. Se não conhecermos as representações dos intervenientes não poderemos saber porque atuam de determinada forma nem chegar a confronto de perspetivas. As representações influenciam condutas, difusão de conhecimentos e desenvolvimento intelectual, concorrendo para a definição de identidades pessoais e sociais, participando nas transformações sociais. Esta transmissão é dada de forma inconsciente e sub-reptícia, pelo que interessa indagar os sujeitos e observar as suas práticas de forma a conhecer conceções e poder proceder a confrontos de mundividências, crenças e práticas, levando a mudanças, sempre que necessário (Jodelet, 1994; Moscovici, 1986; Seca, 2001).

Assim, no presente capítulo, o conceito de representação assumirá um papel central. Pela natureza e objetivos deste trabalho, orientaremos a nossa atenção para as representações no âmbito da didática de línguas.

1. Contributos para a sua definição

Atentemos na definição de "representação" do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*:

> […] **3** idéia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa **3.1** FIL operação pela qual a mente tem presente em si mesma a imagem, a idéia ou o conceito que corresponde a um objeto que se encontra fora da consciência […] **20** PSIC imagem intencionalmente chamada à consciência e mais ou menos completa de um objeto qualquer ou de um acontecimento anteriormente percebido […] (Houaiss, 2003d, pp. 3150-3151).

Desta definição genérica destaca-se desde logo a ideia de representação enquanto composição mental, individual ou de um dado grupo, de realidades, eventos ou objetos exteriores à consciência.

No âmbito da investigação em ciências humanas, o conceito de representação é pluriforme (Oliveira, 2011), tendo vindo a interessar a várias áreas de saber, tornando-se mesmo para estas um objeto central (Jodelet, 1994). Pela pertinência da análise dos modos de pensamento e esquemas de conceção e organização da realidade e da sua ligação com as práticas sociais, hoje em dia o conceito de representação social perpassa, de forma mais ou menos evidente e explícita, todas as ciências sociais (Jodelet, 1984; Vala, 1986).

Após o surgimento em 1961 da obra de Moscovici *La Psychanalyse, son image et son public*, vários autores retomaram a noção de representação social em estudos teóricos ou empíricos, experimentais e não experimentais. Jodelet (1984) procedeu a um inventário que revela que a noção de representações sociais é utilizada muito para além da psicologia social (antropologia, história, filosofia, sociologia, linguística, entre outras). Internacionalmente foram também consagrados estudos às representações sociais em diversos centros de investigação e no âmbito de domínios específicos de

estudo, sublinhando a evidência de que a noção de representação social se impôs na área das ciências sociais. Por isso mesmo é difícil encontrar uma definição comum a todos os autores que utilizam a noção de representação social (Doise, 1986).

As representações sociais apresentam-se como um *carrefour*, no cruzar de uma série de conceitos (Jodelet, 1994; Moscovici, 1961), o que lhes confere um estatuto particular:

> Cette multiplicité de relations avec des disciplines voisines confère au traitement psychosociologique de la représentation un statut transverse qui interpelle et articule divers champs de recherche, réclamant, non une juxtaposition mais une réelle coordination de leurs points de vue. Dans cette transversalité réside sans doute l'un des apports les plus prometteurs de ce domaine d'étude (Jodelet, 1994, p. 41).

De acordo com Doise (1986), a definição de representações sociais não é fácil de delimitar e fixar devido à sua posição "mista", ao facto de ser um ponto de interceção de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos. Esta circunstância confere a essa noção uma grande polissemia (Doise, 1986). Todavia, a circunstância de as representações socias se investirem de um caráter híbrido possibilita que uma investigação que lance mão deste paradigma (Seca, 2001) tenha uma abordagem mais rica do estudo de fenómenos de natureza diversa, uma vez que as diferentes contribuições disciplinares, coordenadas e articuladas, podem levar a um conhecimento mais profundo e polifacetado do fenómeno que se quer conhecer.

Segundo Semin (1994), em meados dos anos 90 do séc. XX, a literatura não se revelava muito esclarecedora no sentido de esquiçar uma definição de representações sociais. Para Moscovici (1984), o conceito de representações sociais não está perfeitamente claro, padecendo de um conteúdo demasiado vasto e mal definido (Semin, 1994),"o que não tem impedido o reconhecimento do seu valor heurístico e a realização de um número considerável de estudos" (Vala, 1986, p. 6). Todavia, o próprio Moscovici propôs várias definições de representações sociais, todas

complementares, sendo uma finalidade desta atitude não limitar as investigações a que uma tal teoria podia dar origem:

> Une raison, fondamentale, de cette flexibilité sémantique tient au fait qu'il s'agit d'un paradigme, c'est-à-dire d'un courant de pensée et d'espace de structuration des savoirs en sciences sociales. De plus, la réalité d'une représentation est telle que sa définition peut varier en fonction de la perspective adoptée par tel ou tel chercheur (Seca, 2001, pp. 35-36).

Contudo, a comunidade científica aceita, de acordo com Jodelet (1994), a seguinte definição de representação social: "C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant un visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social"[23] (Jodelet, 1994, p. 36). De acordo com esta definição, as representações sociais são originadas pela experiência socialmente partilhada e elaborada dos indivíduos em relação com os outros e com a realidade, e pelos valores e saberes partilhados tendo como fito a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Se, por um lado, pode ser um mecanismo de coesão social de um determinado grupo, contribuindo para o reforço de um sentido identitário no momento de encontro com outros grupos que com ele contrastem na sua mundividência (Bourdieu, 1987; Peres, 1999; Quero Alfonso, 2003), o que aliás é sublinhado quer por Moscovici quer por Durkheim – "En effet, ce que les représentations collectives traduisent, c'est la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent" (Durkheim, 1981, p. XVII) –, é, por outro lado, impulsionador de ações e escolhas. As representações sociais intervêm em processos tão diversos como a difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição de identidades pessoais e sociais, a expressão de grupos e as transformações sociais (Jodelet, 1994).

[23] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

> Ces représentations forment système et donnent lieu à des "théories" spontanées, versions de la réalité qu'incarnent des images ou que condensent des mots, les uns et les autres chargés de significations […]. Enfin, à travers ces diverses significations, les représentations expriment ceux (individus ou groupes) qui les forgent et donnent de l'objet qu'elles représentent une définition spécifique. Ces définitions partagées par les membres d'un même groupe construisent une vision consensuelle de la réalité pour ce groupe. Cette vision, qui peut entrer en conflit avec celle d'autres groupes, est un guide pour les actions et échanges quotidiens – et nous verrons qu'il s'agit là des fonctions et de la dynamique sociales des représentations (Jodelet, 1994, p. 35).

Por isto mesmo apelidamos as representações de sociais. Jorge Vala (1993) justifica o adjetivo "social" qualificativo do termo "representação" pelo facto de ser contemporaneamente uma representação gerada coletivamente e partilhada por um grupo de indivíduos. Como podemos verificar a partir da tentativa de definição de representações sociais, reside precisamente no termo "social" o caráter "individual" de base destas representações.

Nascidas da realidade, as representações sociais instauram-se como um elemento importante a ter em conta e a ser investigado, considerando que moldam ideias, conceitos, que levam à reprodução das práticas tradicionais. Estas representações são entidades autónomas, independentes dos indivíduos e da realidade, estando a eles intrinsecamente ligadas. Tendo as representações existência fora da consciência do indivíduo, no plano do coletivo, enformam o seu pensamento, dando razões ao indivíduo para levar a cabo práticas tradicionais. Todavia, é de notar que, apesar de se enfatizar a estreita relação entre representações e indivíduos, esta não é uma situação não promove o isolamento do indivíduo. Mesmo se é o indivíduo que pensa, que tem conceções e que age, fá-lo em relação com os outros:

> Communes et communicables, les représentations sociales constituent une partie non négligeable de l'univers individuel de chacun,

> comme il a déjà été remarqué par Mauss (1950) quand il décrit le rôle importante que jouent dans la conscience individuelle des représentations collectives sous forme d'idées, de concepts, de catégories ou de motifs pour accomplir des pratiques traditionnelles ou sous forme de sentiments collectifs et d'expressions socialement fixées des émotions.
>
> Par cela on veut dire qu'elles sont en quelque sorte autonomes par rapport à la conscience individuelle. Il est vrai que ce sont les individus qui les pensent et les produisent, mais au cours d'échanges, d'actes de coopération, non pas de manière isolée. C'est-à-dire qu'il s'agit de réalités partagées. Dans la vie des groupes, les représentations sociales se déplacent, se combinent, entre en rapport et se repoussent, quelques-unes disparaissent, d'autres sont élaborées à leurs place. Chacune d'entre elles peut être comprise et expliquée seulement en partant d'une représentation (ou, à la limite, d'une théorie ou d'une idéologie) qui l'a fait naître; elle ne peut pas être saisie pleinement en partant seulement de l'étude des comportements, même sociaux (Palmonari & Doise, 1986, pp. 14-15).

Para Moscovici, a investigação das representações institui-se como uma rutura e não uma continuidade nos paradigmas de investigação em cognição social, já que, no seu entender, o estudo das representações sociais não é compatível com uma ideia positivista da ciência nem com as orientações behavioristas que ele cria dominarem a investigação em cognição social (Vala, 1986): "Enquanto o behaviorismo situa a representação entre o estímulo e a resposta, Moscovici (1961, 1984) concebe a representação como agindo simultaneamente sobre o estímulo e a resposta. No primeiro caso a representação assume o estatuto duma variável intermédia, no segundo caso o de variável independente" (Vala, 1986, p. 13). A rutura com a tradição assenta igualmente no facto de Moscovici ter proposto a integração das representações na análise do simbólico:

> [as representações sociais] are based on conventions and symbols and comprise both conscious and unconscious, rational and irrational aspects.

> The result is that the term cognitive is not accurate when it is applied to social phenomena. It would be more appropriate to use the word symbolic, which is not the same thing (Moscovici, 1982, p. 143).

Também Doise inscreve as representações no campo do simbólico, enquanto tomadas de posição organizadas de forma diversa, conforme a sua ligação com as diferentes relações sociais, estruturando as relações simbólicas entre os atores, apresentando-se assim como princípios relacionais que estruturam as relações entre indivíduos ou grupos:

> Les représentations sociales sont toujours des prises de position symboliques, organisées de manières différentes, par exemple, comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes, selon leur imbrication dans des rapports sociaux différents. […] Et les représentations sociales sont les principes organisateurs de ces rapports symboliques entre acteurs sociaux, il s'agit donc de principes relationnels qui structurent les rapports symboliques entre les individus ou groupes, constituant en même temps un champ d'échange symbolique et une représentation de ce champ (Doise, 1994, p. 228).

Todas as interações humanas, quer entre indivíduos quer entre grupos, pressupõem representações sociais. É aliás este facto que as torna específicas. Por isso mesmo não podemos retirar à noção de representação social as referências aos múltiplos processos individuais, interindividuais, intergrupos e ideológicas, que frequentemente entram em diálogo uns com os outros, e cujas dinâmicas resultam nestas realidades vivas que são em última instância as representações sociais (Doise, 1986; Jodelet, 1994; Palmonari & Doise, 1986):

> Toujours et partout, lorsqu'on se rencontre, qu'on entre en contact avec des personnes, des choses, on véhicule certaines attentes, un certain contenu mental correspondant à des jugements et à une connaissance des groupes, des personnes et des choses en présence. Si l'on néglige cette réalité, on n'étudie que des échanges, des actions et des réactions élémentaires et pauvres. Si la psychologie sociale veut être ce qu'elle prétend, c'est-à-dire une science des interactions, elle doit poser, au centre de ses intérêts, les représentations sociales (Palmonari & Doise, 1986, p. 13).

Este tipo de representação leva à ação, à tomada de decisões e atitudes, uma vez que as representações sociais funcionam como orientadoras de ação e reguladoras de relações sociais, pautando comportamentos e estilos de comunicação interindividual e intergrupal, ao mesmo tempo que configuram modelos explicativos do mundo, categorizando a realidade, orientando a intervenção e a ação dos sujeitos nessa mesma realidade (Jodelet, 1994; Oliveira, 2011).

Jean-Marie Seca (2001) sublinha a relevância das interações interindividuais e intergrupais como originando, em parte, as representações sociais, o que confere maior pertinência a esta noção enquanto forma de aprofundar o conhecimento sobre as estruturas e dinâmicas sociais que lhes dão origem, assim como da sua relação com comportamentos e condutas sociais:

> On peut […] comprendre [a noção de representação social] comme un système de savoirs pratiques (opinions, images, attitudes, préjugés, stéréotypes, croyances), générés en partie dans des contextes d'interactions interindividuelles ou/et intergroupaux. Elle peut être marquée, dans sa forme comme dans son contenu, par la position sociale ou idéologique de ceux qui l'utilisent. Les éléments qui la composent sont plus ou moins structurés, articulés et hiérarchisés entre eux. Elle est socialement déterminée. Souvent, elle peut aussi être cause ou facteur momentané de conduites et de variables d'appartenance sociale ou de statut qui la

> déterminent un peu plus tard. Elle constitue une forme de pensée évolutive, en mouvement, constructive, créatrice. Elle apparaît aussi comme un assemblage de références sémantiques et cognitives (le produit ou le résultat d'un processus), activées différentiellement en contexte, selon les finalités et les intérêts des acteurs sociaux qui s'en servent pour communiquer, comprendre et maîtriser l'environnement (celui-ci étant composé d'«objets» représentés) et leurs relations avec autrui[24] (Seca, 2001, p. 11).

O caráter criador e atualizável das representações mostra-nos o seu papel fulcral para a compreensão de fenómenos de caráter social, encontrando-se as representações simultaneamente a montante a jusante das ações sociais. Se por um lado as representações levam à ação, o resultado da sua (inter)ação pode dar origem a novas representações.

Para podermos gerir a infinidade de informação que nos rodeiam, é preciso reduzir a complexidade da envolvência social e física através de um processo de categorização e classificação. Este processo permite tornar o "estranho" em reconhecível e gerível. Através desta categorização e classificação de objetos, acontecimentos, pessoas, ideias, etc. o mundo torna-se "habitável", permitindo ao sujeito ler a realidade, antecipar factos e reagir em conformidade com o expectável. Estes processos de categorização e classificação relacionam-se com a maneira como decompomos, dissecamos, dividimos e organizamos a nossa realidade social e física (Semin, 1994). Apenas através da simplificação, do estabelecimento de agrupamentos, associações e articulações de elementos de forma mais ou menos hierarquizada é possível tornar a realidade envolvente inteligível. De acordo com Seca:

> Dans la pratique, un individu (ou observateur) utilise les représentations ou syplexes en puisant dans son univers de possibles une sous-partie nommée "U-langages", constituée des éléments cognitifs, descriptifs, de définitions, d'actions, adaptés au contexte de ses conduites

[24] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

> et ayant une désignation lexicale (un nom X auquel se rapporte une représentation). Ces réserves de savoirs et de cognitions sont autant sociales et génériques que référentielles et pratiques pour chacun[25] (2001, p. 37).

Moscovici identifica este processo de familiarização da realidade, designando-o por "ancoragem", uma vez que integra as representações nas redes de significados permitindo situá-las relativamente a dados valores e dar-lhes coerência (Jodelet, 1994). Em suma, "[a ancoragem] consiste en l'incorporation de l'étrange dans un réseau de catégories plus familières" (Doise, 1994, p. 224).

É ainda Moscovici a identificar e descrever dois processos concretos que geralmente caracterizam as representações sociais, sendo um a objetivação e o outro a referida ancoragem (Seca, 2001). No que toca ao primeiro processo, este tornaria concreto o que é abstrato, transformaria o conceito numa imagem ou num núcleo figurativo (Palmonari & Doise, 1986). Já no que concerne ao segundo, este processo permitiria incorporar qualquer coisa que não fosse familiar e que pusesse problemas nas redes de categorias que nos são próprias e permitiria confrontá-la com o que consideramos um componente, ou membro, típico de uma categoria familiar (Palmonari & Doise, 1986). No limite, este processo instaura-se como um sistema de interpretação, fornecendo sistemas de classificação e tipologias de pessoas e acontecimentos. Neste sentido, a ancoragem surgiria como uma extensão da objetivação (Palmonari & Doise, 1986): "Ces processus d'objectivation et d'ancrage seront surtout actualisés lors d'une confrontation avec l'inattendu ou l'inexplicable. Moscovici (1984) défend l'idée qu'une fonction importante des représentations sociales est précisément la domestication de l'étrange" (Palmonari & Doise, 1986, p. 23).

Avançando na aproximação ao conceito de representações sociais, podemos acrescentar que estas se encontram numa posição diametralmente oposta ao saber científico, confinando-se estas ao senso comum, não sendo por isso menos merecedoras de serem estudadas por diversas disciplinas das ciências humanas, uma vez que este tipo

[25] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

de representações desempenha socialmente um papel muito relevante (Jodelet, 1994; Vala, 1986):

> Egalement désignée comme "savoir de sens commun" ou encore "savoir naïf", "naturel", cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales (Jodelet, 1994, p. 36).

A relevância do estudo das representações sociais advém do facto de estas, enquanto forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, apresentarem uma perspetiva prática da reconstrução de uma realidade comum produzida por um determinado grupo social. Assim, este conhecimento de senso comum apresenta-se como um sistema de elaboração que rege a relação dos indivíduos com o mundo e com os outros, orientando e influenciando condutas e comunicações sociais, difusão de conhecimentos, desenvolvimento intelectual e coletivo, participando na definição de identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (Seca, 2001). Neste âmbito, a Moscovici interessa compreender e analisar como uma ciência se pode transformar e mudar a sociedade ao ser apropriada pelo senso comum: "Il accorde une attention plus grande à la genèse des représentations et aux passages du plan individuel au niveau interindividuel, puis à celui plus proprement social"[26] (Seca, 2001, p. 17).

Tomemos as palavras de Rosa Oliveira sobre as representações sociais:

> […] [A]s representações sociais resultam de um processo de produção complexo, sujeito a uma diversidade de constrangimentos individuais e colectivos, mas com um vínculo de pessoalidade não

[26] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

> negligenciável, visto que aos sujeitos é reconhecida a capacidade de processar e reconstruir todos estes dados.
>
> Na verdade, de acordo com Vala (1993), "as representações sociais alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações quotidianas" (Jodelet, 1993, pp. 353-354).
>
> Em resumo, os indivíduos constroem representações que são, ao mesmo tempo, reflexo da situação real, instrumento de orientação e processo de reconstrução na consciência individual e colectiva da sociedade em que são geradas. As representações sociais ajudam o sujeito a construir os limites entre o grupo e os outros, definindo proximidades, distâncias, e/ou incompatibilidades. Assim, partilhar representações é pertencer a um grupo, o que faz das representações uma forma de identidade social, tendo em conta as regularidades que estruturam a percepção do outro (Oliveira, 2011, pp. 125-126).

Ainda que as representações não sejam individuais, é reconhecido aos indivíduos um lugar de relevo neste âmbito, já que são estes que processam a realidade, reconstruindo-a, e que as representações se configuram a partir das trocas quotidianas e não só das teorias científicas e dos grandes eixos culturais. Os indivíduos dão corpo e expressão às representações do grupo a que pertencem, podendo através da sua interação social, com a realidade e com os conhecimentos, alterar, e mesmo eliminar, representações. Estas, ao mesmo tempo que se apresentam como bússula do indivíduo e do grupo na sua vivência, funcionando como uma grelha de leitura da realidade, enformam identidades individuais e sociais, delimitando limites entre o Eu e o Outro. Ao mesmo tempo que se apresentam com produto, apresentam-se como produtoras e potencializadoras de transformações sociais.

Além das características já enunciadas por Oliveira (2011), Jodelet (1994) chama a atenção para três particularidades das representações sociais: a vitalidade, a transversalidade e a complexidade. Como já referimos, o conceito de representações sociais viveu após o seu nascimento momentos de algum esquecimento tendo ganhado

posteriormente novo fôlego, mobilizando investigações e publicações, o que leva Jodelet a considerar que a noção de representações sociais se caracteriza pela sua vitalidade. Além disso, como também já mencionámos, esta noção apresenta-se no *carrefour* de várias disciplinas e áreas de saber, particularizando-se pelo seu caráter transversal. Finalmente, quer pelo facto de ser uma noção localizada no entrecruzar e na articulação de vários saberes, quer pelo facto de ser um conceito que se alimenta das dinâmicas sociais, interindividuais e intergrupais, ao mesmo tempo que as produz, impõe-se como um fenómeno complexo.

As representações sociais, enquanto conhecimento socialmente elaborado e partilhado, enformadas e enformando a realidade, alimentam-se do saber de senso comum, como já referido, no sentido em que se inscrevem no quadro dos conhecimentos preexistentes (Jodelet, 1994), transmitidos de geração em geração aos indivíduos de forma inconsciente e sub-reptícia (Moscovici, 1986). Assim, não podemos ignorar o poder do saber coletivo, instaurador de laços entre indivíduos que fisicamente não se conhecem ao mesmo tempo que perpetua e reproduz conhecimentos, desmultiplicando-os em ações, atitudes e estereótipos criadores de novas realidades e reações:

> Ce qu'il faut retenir, pour l'instant, de la notion de représentation sociale, c'est que des informations, des images, des attitudes et des croyances sont partagées par de personnes qui, quelquefois, ne se connaissent pas personnellement et ont hérité de ce savoir collectif dont on a largement sous-estimé l'importance au début des recherches empirique sur les opinions (Seca, 2001, p. 13).

As representações sociais remetem assim quer para um modo de construção de saberes partilhados pelos grupos e pelos indivíduos, quer para os conteúdos em si mesmos, organizados em sistemas de ideias. As representações sociais, enquanto pensamento que vai ganhando forma pouco a pouco, a partir das reservas de saber, dos

conhecimentos científicos, da tradição, da ideologia e das religiões, inscrevem-se em períodos da história e das mudanças da vida social. A sua apreensão é tanto mais difícil quanto elas estão articuladas, imbrincadas e cruzadas umas com as outras, dando corpo a uma verdadeira boneca russa, a um puzzle nocional, cuja organização e evolução ninguém domina (Seca, 2001):

> [Moscovici] insiste également sur la double caractéristique de cette notion: produit et activité. Elle est un produit, désigne des contenus, s'organise en thèmes et en discours sur la réalité. Elle constitue aussi une activité mentale, un processus, un mouvement d'appropriation de la nouveauté et des objets. Son statut est intermédiaire: entre le niveau du concept et celui de la perception (Seca, 2001, p. 36).

A especificidade das representações sociais reside precisamente no facto de serem fruto de uma associação das consciências individuais. O simples facto de indivíduos estarem reunidos não permite o nascimento de representações, é necessário que haja uma dinâmica relacional entre os mesmos que os identifique enquanto membros de um dado grupo. Assim, como o grupo é produto da dinâmica particular ocorrida entre um conjunto de sujeitos, também cada indivíduo integrante desse grupo sofre a influência do conjunto que integra, num jogo de reflexos e projeções: "La coopération entre individus ne devient sociale que sous l'impulsion *sui generis* de l'association. […] Inversement, chaque individualité porte les marques de l'influence des agrégations collectives dans une progression permanente et alternée du particulier au général" (Seca, 2001, pp. 20-21).

Atentemos na Figura 17, a qual pretende apresentar graficamente como surgem as representações sociais em resultado da associação dos sujeitos, de acordo com o até agora enunciado:

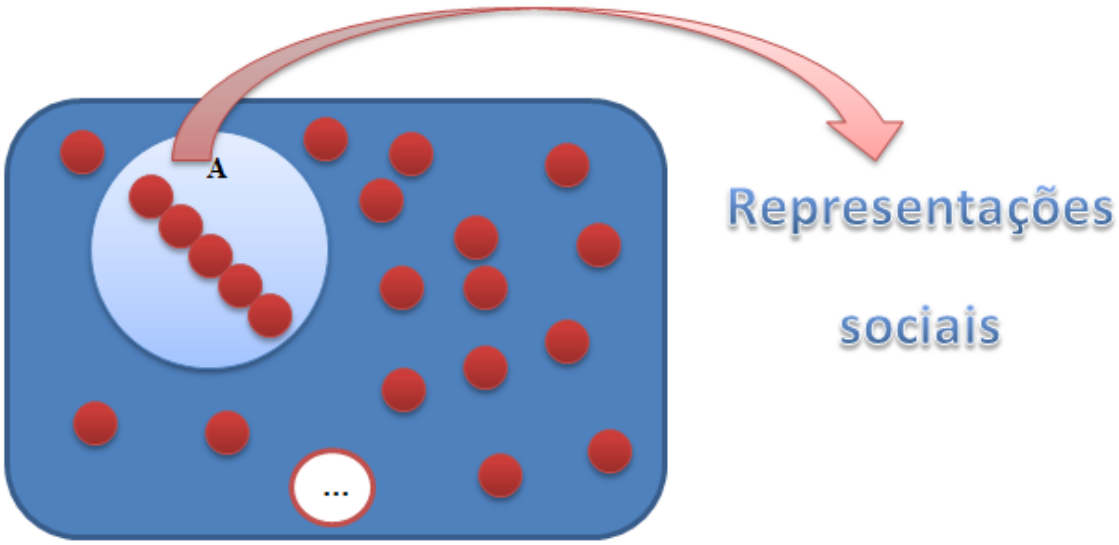


Figura 17

Indivíduos associados de forma particular originam representações sociais

Apenas a associação de indivíduos em grupo, a sua organização *sui generis*, dá origem à criação de representações sociais:

> Si l'on peut dire, à certains égards, que les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours; ce qui est bien différent. Sans doute, dans l'élaboration du résultat commun, chacun apporte sa quote-part; mais les sentiments privés ne deviennent sociaux qu'en se combinant sous l'action des forces *sui generis* que développe l'association; par suite de ces combinaisons et des altérations mutuelles qui en résultent, ils deviennent autre chose […]. La résultante qui s'en dégage déborde donc chaque esprit individuel, comme le tout déborde de la partie. Elle est dans l'ensemble, de même qu'elle est par l'ensemble. Voilà en quel sens elle est extérieure aux particuliers (Seca, 2001, p. 20).

Estas representações socias, produto dessa associação, são simultaneamente (re)produtoras de representações sociais, uma vez que há uma influência mútua e recíproca entre indivíduo/grupo e representações, dando origem a novas representações sociais.

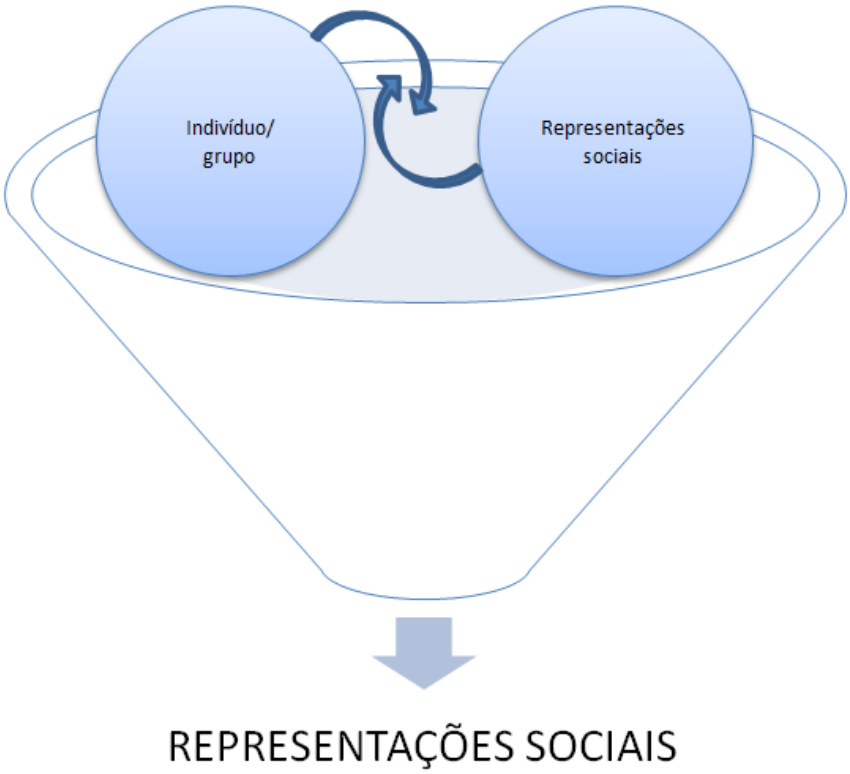


Figura 18

Representações sociais enquanto produto e produtoras de representações sociais

Estas funcionariam pois como uma grelha de leitura e descodificação da realidade, permitindo a previsão de atitudes e comportamentos de acordo com determinados padrões sociais e orientando a ação do próprio indivíduo. Esta é a razão pela qual "as atitudes constituem um dos primeiros conceitos que os psicólogos sociais criaram[, uma vez que permitiam] […] apreender de forma sistemática os processos através dos quais os actores sociais elaboram construções de natureza afectivo-cognitiva sobre os objectos sociais" (Vala, 1986, p. 7). A relação entre as representações sociais e as condutas investe-se de uma caráter programático e preparatório, já que "[s]i une

représentation sociale est une ‘préparation à l’action’, elle ne l’est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l’environnement où [il] doit avoir lieu” (Moscovici, 1961, p. 47). De acordo com Jean-Claude Abric,

> la représentation sert de “filtre interprétatif” et d’“instrument de décodage”, favorisant une production originale et un remodelage complet de la réalité, une réorganisation de type cognitif où les connotations idéologiques personnelles (attitudes, opinions) et collectives (valeurs, normes) prennent une place essentielle aussi bien dans le produit que dans le mécanisme même de sa constitution (Abric, 1987, pp. 67-68).

As representações são sistemas de interpretação que regem a nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais, tendo as funções de orientá-las, de justificar antecipada ou retrospetivamente interações sociais ou relações intergrupos (Doise, 1973):

> D’autres fonctions sociales sont caractéristiques des représentations sociales, notamment celle d’anticiper le déroulement des rapports sociaux. En ce sens, elles constituent un lien entre le passé et l’avenir. Elles revêtent également souvent une fonction justificative, comme lorsque dans les rapports de discrimination la représentation faite de l’autre sert à justifier l’action qu’on entreprend à son égard (Palmonari & Doise, 1986, p. 24).

Serge Moscovici entende as representações sociais como sistemas de valores, ideias e práticas cuja função é dupla: em primeiro lugar, estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientarem-se e gerirem a sua envolvência material, de seguida, facilitar a comunicação entre membros de uma mesma comunidade, na busca de um código para designar e classificar os diferentes aspetos do mundo e da sua história individual e do grupo (Moscovici, 1961).

A necessidade dessa grelha de leitura, fundamental à vivência humana na sua relação com o mundo e os outros – indivíduos ou grupos –, explicaria a criação de representações sociais:

> Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. Et, de même que, face à ce monde d'objets, de personnes, d´évènements ou d'idées, nous ne sommes pas (seulement) équipés d'automatismes, de même ne sommes-nous pas isolés dans un vide social: ce monde, nous le partageons avec les autres, nous nous appuyons sur eux – parfois dans la convergence, parfois dans le conflit –, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter. C'est pourquoi les représentations sont sociales et si importantes dans la vie courante. Elles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre un position à l'égard et le défendre (Jodelet, 1994, p. 31).

As representações sociais tornam a realidade inteligível, igualmente pelo estabelecimento de pontos de referência, permitindo o posicionamento do indivíduo ou do grupo face à realidade:

> Ainsi, les représentations sociales sont d'abord de points de référence, elles fournissent une position ou une perspective à partir de laquelle un individu ou un groupe observe et interprète les événements, les situations, etc. Surtout, elles donnent les points de référence au travers desquels une personne communique avec autrui, en lui permettant de se situer et de situer son monde. […] En tant que points de référence, les représentations sociales nous permettent de nous orienter en nous donnant des interprétations particulières du monde social et physique. C'est pourquoi elles ont un contenu défini et concernent aussi les domaines spécifiques du savoir sur notre existence sociale (Semin, 1994, p. 243).

Podemos igualmente verificar o caráter intrapessoal e interativo das representações sociais, sublinhando Jodelet o caráter social destas construções, frisando o facto de as representações sociais não serem meros produtos de natureza intraindividual, mas serem antes produto concreto da interação e comunicação social, (Vala, 1986): "Isto quer dizer que não se deverá empreender uma análise da vida mental, dos processos e dos conteúdos cognitivos, esquecendo a sua ligação com as culturas, as linguagens, as instituições, as dinâmicas dos grupos que cada indivíduo, enquanto efeito e agente, integra" (Vala, 1986, p. 8).

O conceito de representações sociais de Moscovici enfatiza o poder criador dos objetos e dos eventos produtores de representações, dando conta igualmente do facto de os indivíduos serem não só utilizadores ou processadores de informação, mas antes criadores (Vala, 1986):

> En effet, représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapport à un objet. Celui-ci peut être aussi bien une personne, une chose, un évènement matériel, psychique ou social,

> un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc.; il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis. Il n'y a pas de représentation sans objet. […] [A representação social] est donc le représentant mental de l'objet qu'elle restitue symboliquement. En outre, contenu concret de l'acte de pensée, elle porte la marque du sujet et de son activité. Ce dernier aspect renvoie au caractère créatif, autonome de la représentation qui comporte une part de re-construction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet (Jodelet, 1994, p. 37).

As representações sociais surgem-nos como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social dessa realidade (Jodelet, 1994):

> Ora a perspetiva de análise introduzida pelo conceito de representação social põe em evidência um outro modelo do homem: tanto quanto processador de informação ele é produtor de informação, de convenções e de símbolos. Esta nova perspetiva mostra ao mesmo tempo como a sociedade contribui para criar e gerir as cognições individuais e como os comportamentos são regulados por mecanismos de natureza sócio-cognitiva e sócio-emocional que importará aprender (Vala, 1986, p. 8).

Considerando que as representações sociais são reconstruções de um objeto operadas por parte de sujeitos, estes exprimem-se na representação que constroem, dando-se nesse processo um desfasamento face ao referente. Este desfasamento pode produzir três tipos de efeito ao nível dos conteúdos representativos, de acordo com Jodelet: distorções, acrescentos e desfalques (Jodelet, 1994, pp. 53-54). Assim,

> [d]ans le cas de la distorsion, tous les attributs de l'objet représenté sont présents mais accentués ou minorés de façon spécifique. […] La supplémentation qui consiste à conférer à l'objet représenté des attributs, des connotations qui ne lui appartiennent pas en propre, procède d'un rajout de significations dû à l'investissement du sujet et à son imaginaire. […] Enfin, la défalcation correspond à la suppression d'attributs appartenant à l'objet. Elle résulte, dans la plupart des cas, de l'effet répressif des normes sociales (Jodelet, 1994, pp. 53-54).

Uma vez que este tipo de representações não passa disso mesmo, de figurações de objetos sociais, construídas a partir de imagens, fórmulas semânticas, lembranças coletivas construídas por mitos e contos, clichés, preconceitos e estereótipos (Oliveira, 2011), não se lhes pode atribuir um valor moral de verdadeiro ou falso, já que por essência as representações são ficções (Mannoni, 1998 ; Oliveira, 2011):

> [P]arce qu'elle est représentation est nécessairement fausse puisqu'elle ne dit jamais de l'objet exactement ce qu'il est[27][, contudo,] en même temps elle est vraie en ce qu'elle constitue pour le sujet un type de connaissance valide duquel il peut tirer le principe de ses actes (Mannoni, 1998, p. 120).

Assim, é fundamental considerar as representações no enquadramento investigativo já que estas não são observáveis e concretas mas subjazem às conceções e práticas que se pretendem conhecer. Esta é também uma forma de conhecer a realidade de forma mais profunda e completa (Bourdieu, 1982).

[27] Não discutiremos aqui questões de ordem fenomenológica.

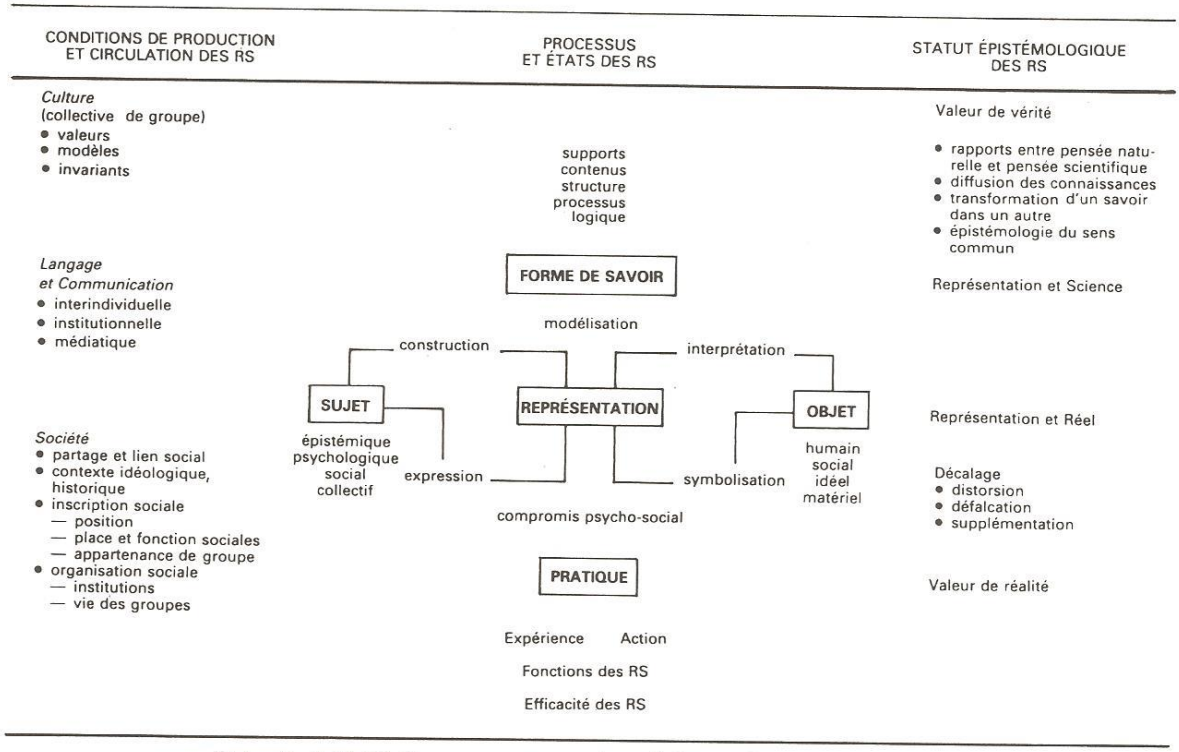


Figura 19

Produção e circulação das representações sociais (Fonte: Jodelet, 1994, p. 44)

A Figura 19 apresenta o esquema de resumo de Jodelet do espaço de estudo das representações. Esta figura sintetiza de forma clara como enformados pela cultura, linguagem e ciência os indivíduos e os grupos em que se integram, em interação e contacto com um dado objeto, criam representações sociais que se atualizam em práticas sociais. Podemos igualmente verificar que é pela cultura, língua e ciência que estas representações circulam enquanto representação da realidade necessária ao domínio e "habitabilidade" da mesma. Finalmente, somos ainda alertados para a evidência de uma representação nunca ser igual ao representado – "there is nothing in representation that is not in reality, except the representation itself" (Moscovici, 1982, p. 14) – considerando-se a distorção da realidade enquanto implicação do ato de representar.

Bourdieu (1982) sublinha a importância de incluir no estudo do real as representações desse mesmo real e as manifestações sociais destinadas a manipular essas imagens mentais da realidade, contemplando diversos prismas de um mesmo fenómeno *de per si* complexo.

Considerando que as representações são um agente importante na mobilização de atitudes e ações e que em muito determinam julgamentos e, consequentemente, condutas, a didática de línguas não se pode eximir de considerar as representações de uma determinada realidade pedagógico-didática quando se propõe estudá-la da forma mais completa e integral possível.

As ciências da linguagem orientaram de certa forma a didática de línguas no que se refere às representações, nomeadamente no que respeita às representações no âmbito das línguas, sublinhando inclusivamente a relação entre comportamentos e representações, já que, como referido, as representações determinam atitudes face ao Outro, seja ele um indivíduo, uma cultura, ou uma prática pedagógica (Bizarro, 2008b; Oliveira, 2011).

2. Representações sociais em Didática de Línguas

A noção de representação social toca diversos domínios e diversos objetos, sendo um dos principais domínios o científico. Este domínio científico contempla diferentes aspetos, entre os quais se conta a didática das ciências. Outros domínios tocados pela investigação sobre as representações sociais são o domínio cultural, social e institucional, o da produção, o ambiental, o biológico e o médico, o psicológico, o da educação, o do estudo dos papéis e dos atores sociais e o das relações intergrupos. São

muitos os elementos que atestam da fecundidade da noção, da maturidade científica e da sua pertinência para tratar de problemas psicológicos e sociais da nossa sociedade (Jodelet, 1994).

No caso da didática de línguas, esta inspirou-se sobretudo na noção de representação tal qual a psicologia social a define (Oliveira, 2011).

Desde os anos 90 do século XX, as representações assumiram-se como um aspeto de suma relevância no domínio da didática de línguas. Como já nos foi dado verificar, o conceito de representações sociais não é em si muito consensual e no âmbito da didática de língua não o é mais. Todavia, segundo Oliveira (2011), "duas das suas características parecem, no entanto, consensuais em Didáctica: [as representações sociais] são parte integrante do processo de aprendizagem e são mutáveis" (Oliveira, 2011, p. 128). Um dos aspetos que perturba a definição do conceito prende-se com a delimitação do mesmo, uma vez que, frequentemente, se confunde, ou é confundido, com conceitos próximos. No presente caso, os conceitos concorrentes podem ser por exemplo, "atitudes", "estereótipos" (Moore, 2001) ou "imagens" (Andrade et al., 2006). O facto de este conceito ser um *umbrella term* contribui para a dificuldade em o circunscrever.

No âmbito da didática de línguas, as representações inscrevem-se no quadro de referência da psicologia social, como já foi mencionado, particularmente nas propostas conceptuais de Moscovici (1961). Para este autor, as representações alicerçam-se e constituem-se na confluência de três dimensões enquanto unidade funcional estruturada: a atitude face ao objeto, a informação sobre esse objeto e o campo de representação onde se organizam hierarquicamente uma série de conteúdos (Oliveira, 2011; Pérez, 2007) (Figura 20).

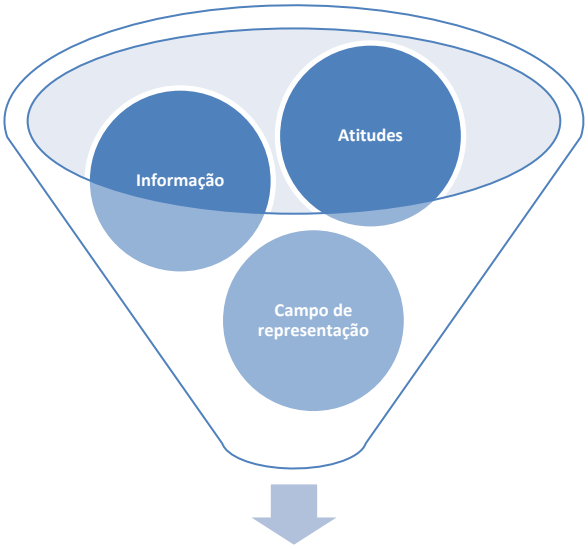


Figura 20

Três dimensões das representações sociais (Fonte: Moscovici, 1961; Pérez, 2007)

Pérez (2007) apresenta-nos as três dimensões enunciadas por Moscovici (1961). A atitude é o elemento afetivo da representação, manifestando-se por uma disposição mais ou menos favorável que um indivíduo tem face ao objeto da representação, expressando assim uma orientação valorativa em relação ao mesmo. Imprime um caráter dinâmico e orienta o comportamento face ao objeto de representação, dotando-o de reações emocionais de diversa intensidade e direção. Fazendo contrastar atitude e representação, podemos dizer que a primeira pressupõe um estímulo externo, emanado da realidade social ao qual se reage com determinada disposição interna, ao passo que as representações, por um lado, constituem o estímulo e, por outro, configuram a reação, a resposta dada por determinado indivíduo a determinada situação.

Já a informação refere-se aos conhecimentos em torno do objeto de representação, sendo a quantidade e qualidade da mesma variável, em função de diversos fatores, entre os quais se contam a pertença grupal e a inserção social, os quais desempenham um papel essencial, uma vez que o acesso às informações é sempre mediado por ambos. A proximidade ou distanciamento dos grupos face ao objeto de

representação e às práticas sociais em torno dele constitui-se como fator igualmente importante.

Finalmente, o campo de representação prende-se com a ordem que tomam os conteúdos representacionais, que se organizam numa estrutura funcional determinada. O campo representacional organiza-se em torno do núcleo / esquema figurativo que constitui a parte mais estável e sólida da representação, composto por cognições que dotam de significado o resto dos elementos. No núcleo figurativo encontram-se os conteúdos de maior significado para os sujeitos, que expressam de forma vívida o objeto representado. De assinalar ainda que esta dimensão é "construída" pelo investigador a partir do estudo das anteriores dimensões (Pérez, 2007).

Podemos afirmar que têm vindo a ser realizados diversos estudos em didática de línguas sobre as representações, interessando-se sobretudo pelas representações das línguas. De acordo com Foerster (1993) há dois domínios privilegiados no estudo das representações no ensino-aprendizagem de línguas, sendo eles o aspeto intercultural e a dimensão metalinguística.

Ainda que à primeira vista possamos pensar que os professores estão "imunes" a criar representações sociais que podem condicionar a sua atitude face a uma determinada prática pedagógica, uma vez que se supõe que ao longo da sua formação profissional foram sensibilizados para ter uma atitude particularmente aberta, (auto)crítica, lutando contra estereótipos e preconceitos, se refletirmos sobre o que tem vindo a ser dito sobre as representações, no sentido de as descrever e definir no âmbito da psicologia social e, consequentemente, na didática de línguas, é próprio do indivíduo, na sua interação com o real e a partir de experiências pessoais ou "saberes" do senso comum que lhe foram transmitidos pelas anteriores gerações, ou pelo grupo socioprofissional em que se movimenta, construir representações, chave-interpretativa e guia orientador de ação, instaurando-se a criação de representações como inevitável e indispensável para gerir a realidade (Amossy & Herschberg Pierrot, 1997; Jodelet, 1994; Oliveira, 2011; Porcher, 1997). Como sabemos, qualquer representação preexistente ao encontro com o Outro[28] vai (ou pode) influenciar atitudes e ações, ou seja, no caso de um professor, vai (ou pode) afetar a sua prática pedagógica (Oesch-

[28] Cf. Bizarro, 2008b.

Serra, 1995; Oliveira, 2011). Donde a importância de conhecer as representações de todos os principais agentes educativos construtores-participantes de um determinado fenómeno pedagógico-didático, já que, como afirma Castellotti (2003) "le poids des paysages didactiques et des représentations des langues et de leurs apprentissage pèse lourdement sur l'état d'esprit" (p. 86), ou seja, na atitude face a uma determinada realidade.

A investigação sobre as representações sociais faz apelo a metodologias diversas, tendencialmente qualitativas, entre as quais se contam os inquéritos por questionários e entrevista, e a análise documental e de discurso (Jodelet, 1994), às quais se recorreu na presente investigação (cf. Parte II): "Podemos dizer, de um modo geral, que os estudos na área da Didáctica de Línguas utilizam metodologias de tipo qualitativo, no quadro do desenvolvimento de projetos de investigação-acção e de estudos de caso" (Andrade et al., 2006, p. 185).

Ao analisarmos as representações dos professores de EA na produção escrita, estamos a analisar a atitude, estando igualmente a analisar o conhecimento que os professores têm dessas mesmas estratégias (atitude e informação), já que, à semelhança de Andrade et al. "[…] pensamos que os formadores de professores de línguas, nem sempre estão conscientes das imagens educativas que atravessam o seu trabalho, [desconhecendo] o seu contributo para a mudança e para a educação em geral" (2006, p. 183).

O fator cultural também intervém na construção de representações neste domínio, já que sendo o Outro, o indivíduo-aprendente, originário de outra cultura e falante de outra língua, automaticamente evoca no ensinante ideias pré-concebidas sobre o perfil do aluno e sobre a sua forma de se posicionar no processo de ensino-aprendizagem. Não raro podemos ouvir colegas, quando não damos com nós próprios a produzir enunciados como: "Os alunos de nacionalidade X gostam muito de aprender por repetição", "Os alunos de nacionalidade Y apreciam mais trabalhar individualmente do que em grupo" ou ainda "Os alunos de nacionalidade Z são muito trabalhadores e aprendem depressa". Este tipo de juízos de valor assume que os alunos provenientes de uma determinada cultura ou de um contexto geopolítico determinado formam um grupo homogéneo, havendo uma padronização sóciocultural. Incorrer em generalizações, na

nossa perspetiva, não é uma forma adequada de apropriação da realidade, pela inverosimilhança da existência de grupos em que os indivíduos aí congregados são possuidores das mesmas características, sobretudo quando as generalizações são baseadas na proveniência cultural, linguística e geográfica, uma vez que esses indíviduos têm traços distintivos baseados nas suas vivências e idiossincrasias. Contudo, se, por um lado, representações deste tipo podem ser demasiado lineares, podendo levar a distorções redutoras, elas só surgem e se estabelecem como resultado do contacto direto ou indireto com a realidade, isto é, algum facto concreto levou à criação de uma imagem. Não podemos ignorar que as políticas educativas e as metodologias de ensino variam sincrónica e diacronicamente e que os alunos que têm uma mesma língua/cultura e que provêm de uma mesma área geográfica podem partilhar características e afinidades, advindas, nomeadamente, das suas experiências de vida nesses contextos (Griffiths, 2003).

Ainda que estas representações condicionem inevitavelmente a ação docente nas suas múltiplas vertentes de atuação, é impossível interagir com o Outro sem o categorizar, tentar definir para poder (re)agir. Assim, consideramos que a inevitabilidade de criar imagens sobre as realidades que nos rodeiam não deve ser ignorada, mas antes reconhecida e assumida como uma parte do conhecimento do real (Bourdieu, 1982), como mais informação a gerir sobre o fenómeno em foco, levando-nos a uma atitude de indagação, antidogmática e aberta. Desta feita, consideramos que as representações podem e devem perder o estigma que carregam.

No âmbito deste estudo, podemos fazer nossas as palavras de Andrade et al. (2006) no que diz respeito aos objetivos da nossa investigação junto dos professores:

> Simplificando, acreditamos que aquilo que os professores ou os formadores fazem é um reflexo daquilo que sabem e em que acreditam, constituindo o seu conhecimento ou pensamento a matriz que lhes permite tomar decisões e construir situações educativas (cf. MacDonald et al., 2001: 951; Woods, 1996), sendo a globalidade destas dimensões aquilo que entendemos por conhecimento profissional. Tentamos, desta forma,

> aceder às perspectivas dos educadores em línguas, enquanto fontes de interpretação e sentido das práticas de educação e de formação, de modo a contribuirmos para a compreensão do conhecimento e do desenvolvimento profissional (cf. Sanches e Jacinto, 2004) para sobre esse conhecimento e desenvolvimento podermos intervir, numa reflexão e reconstrução de práticas de formação em línguas (Andrade et al., 2006, p. 181).

É essencial conhecer as representações dos professores como forma de aceder ao seu conhecimento profissional e de compreender e conhecer as suas práticas. Só assim se poderá interpretar factos e práticas observáveis de forma fundamentada e esclarecida. Este é também o primeiro passo para a mudança de crenças e práticas, pois só conhecendo as conceções profundas do indivíduo se pode propor conceções alternativas, que entram ou não em choque com as representações do sujeito. Importa ainda conhecer as representações dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, no presente caso, as representações de professores, já que

> [o] acesso do sujeito a novas representações relativas à sua acção sobre o mundo tem […] um efeito na sua auto-imagem e no seu modo de ler o mundo (cf. Bonnet, 1994, p.160), mostrando-lhe como pode desenvolver-se na interacção com os contextos em que tem de actuar (Andrade et al., 2006, p. 187).

Conhecer como o Outro nos vê, a nós e às nossas conceções e práticas, assim como ter a possibilidade de participar em ações que promovem o autoconhecimento e a reflexão crítica potenciam uma maior objetividade e isenção por parte dos participantes no processo de ensino-aprendizagem, abrindo o caminho à mudança de conceções e práticas e a uma ação pedagógico-didática mais indagadora e crítica.

3. Síntese do Capítulo

O presente capítulo versa sobre as representações sociais, nomeadamente sobre o seu papel na didática de línguas, partindo-se da delimitação do conceito, o que se revela difícil pelo caráter misto, transdisciplinar, das representações.

Este conceito, que se impôs no âmbito das ciências sociais, reveste-se da maior importância, pelo facto de categorizar ser uma necessidade incontornável do ser humano, individualmente, e dos próprios grupos. Sem uma categorização que permita tornar toda a realidade inteligível, que converta em familiar o estranho, o desconhecido, permitindo a sua domesticação (Palmonari & Doise, 1986), não é possível ao ser humano compreender a sua envolvência e agir em conformidade com o que é expectável.

Desta feita, as representações sociais instauram-se como grelha de leitura sendo, simultaneamente, produto de construções elaboradas por indivíduos reunidos de forma *sui generis*, ou seja, por um grupo, e estando envolvidos no processo de criação de representações, uma vez que a troca entre indivíduos/grupos e representações é contínua, alimentando-se reciprocamente. As representações sociais são sistemas de exegese que orientam a nossa relação com o mundo e com os outros.

É ainda neste capítulo que reflete sobre vínculos de identidade e de pertença, já que partilhar representações sociais é pertencer a um grupo (Oliveira, 2011), o que reforça o seu caráter promotor de identidade. As representações sociais são produzidas por um dado grupo, refletindo a sua mundividência, enraizada nas representações transmitidas de geração em geração de forma inconsciente, saber de senso comum, inscrevendo-se nos conhecimentos preexistentes, por um lado, ao mesmo tempo que reforçam o sentido de identidade do grupo ao confrontá-lo com outros grupos portadores de mundividências diferentes.

O paradigma introduzido pelo conceito de representação social leva à ideia de homem enquanto processador e produtor de informação, de convenções e símbolos, tendo um papel mais ativo. O facto de o indivíduo estar envolvido na

reconstrução simbólica de objetos e acontecimentos leva a que tenha lugar um desfasamento entre referente e representações sociais, ou seja, um desfasamento do referente face ao significado, na tripartição referente, significado e significante (Eco, 2004, pp. 23-24). Esse desfasamento, de acordo com Jodelet (1994), pode ser de três tipos: distorção, acrescento e desfalque. No entanto, seja qual for o processo de desfasamento, este faz parte da relação com o Outro e da sua apropriação e integração nos esquemas internos preexistentes do sujeito. O desfasamento acentua o facto de as representações serem externas à realidade, fazendo, no entanto, parte dela, na medida que nada existe em si mesmo sem uma representação.

Essa recriação condicioná as suas (inter)ações com os Outros, indivíduos, grupos, acontecimentos, objetos, etc., e, consequentemente, a formação de outras representações. Por este facto, revela-se da maior importância conhecer as representações que um indivíduo tem da realidade que se pretende analisar de forma a melhor ter acesso a ela. Para que esse conhecimento da realidade seja ainda mais completo, será bom aceder ao maior número de representações de sujeitos intervenientes na realidade em estudo, como forma de enriquecer a perspetiva sobre o fenómeno.

No domínio da didática de línguas, as representações impõem-se como relevantes, permitindo conhecer em mais profundidade fenómenos que se inscrevem no âmbito pedagógico-didático. Para isso se lança habitualmente mão de ferramentas como o inquérito por questionário e a entrevista, e a análise documental e de discurso (Andrade et al., 2006).

É ainda fundamental no âmbito do ensino-aprendizagem que se encetem processos de autoconhecimento e de reflexão crítica dos agentes educativos, assim como de confronto com visões de si e das suas conceções e práticas, uma vez que lhes possibilita ganhar um maior distanciamento do fenómeno para que concorrem, dando-lhes, por este via, possibilidade de refletir e proceder a alterações conceptuais ou no âmbito das suas práticas.

Capítulo 4: Competência de escrita em LE

1. Da centralidade da competência de escrita

Pretende-se que os aprendentes se assumam enquanto escreventes conscientes e eficazes, através de uma escrita processual, numa perspetiva recursiva (Carvalho, 2001a), apenas sendo possível que os alunos atinjam esse grau de consciência se se apostar numa aprendizagem estratégica, focada na metacognição e na (auto)regulação (Figueiredo, 2008). Foi exatamente numa lógica de escrita processual e numa perspetiva recursiva que foi construído o instrumento de levantamento de EA usadas junto dos aprendentes (cf. Parte II)[29].

Tenta-se, mais do que remediar, prevenir problemas a nível da competência de escrita[30], uma vez que se verificou empírica e sucessivamente que os aprendentes revelam dificuldades a nível da produção escrita, sobretudo no que diz respeito ao cumprimento das fases da escrita e a aspetos textuais e discursivos, mesmo nos níveis mais avançados (nível C do QECR), além de estar amplamente documentado na literatura específica como uma área de particular complexidade – "A análise desta questão reveste-se de alguma complexidade, dada a multiplicidade de factores nela envolvidos" (Carvalho, 2001a, p. 80) –, tanto em LM como em LE, e apresentando por isso dificuldades aos aprendentes.

Outras competências poderiam ter sido selecionadas para desenvolver com recurso às EA. A eleição da competência de escrita deve-se ao facto de: (i) esta competência ser muito complexa, em termos psicológicos e cognitivos, (Bizarro, 2006;

[29] A Parte II deste trabalho dedica-se à apresentação dos inquéritos por questionário (junto de alunos de PLE da FLUP) e por entrevista (junto de professores de PLE da FLUP) quanto às suas representações e práticas de EA na produção escrita de narrativas em PLE.

[30] Tomamos aqui competência de escrita enquanto a capacidade de comunicar coerentemente por escrito, produzindo textos de uma extensão considerável sobre um tema de cultura geral, recorrendo a procedimentos de caráter psicomotor e cognitivo, e a conceitos textuais, enformados por valores e opiniões do escrevente sobre a língua, a expressão escrita e cada um dos seus componentes (Cassany, Luna & Sanz, 1998).

Carvalho, 1999; 2011; 2012; Duarte, 2008; Osório, 2007; Pereira, 2009; Pinto, 2010; Veiga Simão, 2002b) e habitualmente se apresentar como de difícil realização, convocando muitos outros saberes e competências (Carvalho, 2001a; Duarte, 2008; Pinto, 2010), o que, não sendo obviamente exclusivo desta competência, é-lhe característico; (ii) a produção escrita requerer, pela sua complexidade, um grande acompanhamento, treino e feedback, nomeadamente no sentido de promover uma competência de aprendizagem da escrita cada vez mais autónoma (Figueiredo, 2004); (iii) ser uma competência transdisciplinar e transversal a toda a vida do aprendente, uma vez que toda a comunicação passa pela linguagem (Carvalho, 2011; Pinto, 1996; 2005; 2010; 2012), ainda que nem toda seja escrita; (iv) muito do que se aprende e comunica ser através de um canal escrito, pelo que, ao promover a competência de escrita, se está também, por esta via, a promover a potencialização de uma maior integração social, laboral e cultural na LE-alvo (Barbosa, 2012; Oliveira et al., 2010; Pinto, 2010).

1.1 Competência de escrita como fator de integração

A sociedade ocidental em que vivemos permite-nos e obriga-nos a estar em contacto constante com material escrito, quer através da leitura, quer através da escrita, e só a literacia nos permite tirar o melhor partido da situação em que nos encontramos[31].

Não dominar a leitura e a compreensão e interpretação de enunciados escritos invalida ou diminui a capacidade de o indivíduo se manter atualizado, formar opiniões esclarecidas, adquirir novos conhecimentos e reduz mesmo as possibilidades de ocupação dos tempos livres e momentos de lazer[32]: "Tanto a leitura como a escrita

[31] Pérez Tornero (2007: 103) refere-se já, por exemplo, à literacia dos media, vendo-a não de modo isolado, mas como uma habilidade que implica e envolve outras literacias: a da leitura e da escrita, a audiovisual e a digital ou da informação (Pinto, 2010, p. 109).

[32] Veja-se o caso do cinema e de alguns programas originariamente em LE. A política linguística em Portugal para estes casos é maioritariamente a de legendar esses registos vídeo, mantendo o áudio na língua original. Se por um lado permite uma maior familiarização da população com a pronúncia e realização fonética de outros sistemas linguísticos, fomentando uma maior sensibilidade e curiosidade linguística e a possibilidade de desenvolver algumas competências linguísticas em LE, mesmo que por vezes de forma inconsciente, para a maioria dos espectadores, é uma política altamente discriminatória para alguns segmentos da população, nomeadamente para os analfabetos ou analfabetos funcionais e

abrem as portas para o mundo da cidadania, permitem uma liberdade e autonomia nas decisões de cada um" (Pereira, 2009, p. 12). Barra igualmente o acesso à cidadania: "Ne pas faciliter l'entrée dans la langue, dès lors, c'est symboliquement ne pas donner droit à l'existence de l'autre. Il n'y a pas de citoyenneté sans la langue. Il n'y a pas d'accès au droit" (Candide, 2005, p. 45). Dificultar o acesso à LS/LE é coartar a possibilidade de ser.

O facto de o aprendente dominar a competência de escrita permite-lhe exprimir as suas opiniões em larga escala, como, por exemplo, em fóruns de discussão online, ajudando-o a elevar a sua autoestima e motivação, o seu grau de participação na sociedade hospedeira e/ou nas sociedades em que a língua-alvo é falada, permitindo diretamente a interação escrita. Este aspeto pode levar à desejada autonomia intelectual, criando-se as condições para que o aluno exponha e discuta as suas ideias, podendo levar a uma mudança de opiniões e mentalidades: "O saber-fazer redaccional, tem de, ao mesmo tempo, apoiar-se […] [no] domínio de saberes enciclopédicos e referenciais para sobre eles o aluno construir a sua identidade. Ao mesmo tempo que aprende, auto-estrutura-se e autonomiza-se"[33] (Figueiredo, 2004, p. 89).

Habitualmente, quando se pensa em interação, associa-se imediatamente a ideia de oralidade. Todavia, no dia a dia, há muitas tarefas linguísticas de interação que são escritas e são fundamentais para uma maior integração e emancipação do aprendente. Escrever uma carta a um amigo ou a um serviço, redigir uma reclamação ou uma solicitação formal, exprimir agradecimento e apreço, participar em fóruns e redes sociais de assuntos de interesse público ou privado, escrever uma mensagem de telemóvel ou um email, fazer um relatório no âmbito laboral são disso exemplo: "A escrita assume também uma função social integradora para os alunos, um instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade (Barbeiro, 1999; Roca de Larios et al., 2007; Verdelhan-Bourgade, 2002)" (Barbosa, 2012, p. 18).

Note-se ainda que a escrita goza de prestígio social (Tusón, 1997), já que o escrito tem a capacidade de imortalizar, fixando as palavras, mesmo que a sociedade em

indivíduos que não dominam a língua portuguesa, pelo menos ao nível da compreensão leitora, e não tenham conhecimentos (suficientes) na LE em que o registo vídeo é falado que lhe permitam a compreensão.

[33] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

que nos encontramos inseridos seja em essência paradoxal, de acordo com Fernanda Irene Fonseca (1994), já que

> cada vez menos se escreve e se lê, na nossa sociedade do audiovisual e do imediato; mas, apesar disso, continua alta a cotação social e simbólica do *escrito*. […] Apesar da oralidade crescente das trocas linguísticas fomentadas pelos cada vez mais sofisticados meios de comunicação à distância, apesar do crescente poder da palavra oral como forma de acção e manipulação, nenhuma modalidade de discurso oral conseguiu ainda anular ou sequer mitigar o prestígio e o poder simbólico do escrito (pp. 147-148).

Concordamos apenas em parte com estas considerações, dado que atualmente nasceram novas formas de leitura e escrita, em virtude do seu canal de comunicação e da situação de produção e receção. Sem discutir o tipo de escrita que tem lugar na comunicação mediada por computador, telemóvel ou tablet, é possível afirmar que "[a escrita] tem vindo a ganhar" (Pinto, 2010, p. 109) terreno.

De qualquer forma, não podemos deixar de concordar com o facto de que dominar o registo escrito é facilitar a aceitação do indivíduo no seio da sociedade hospedeira ou junto de alguns falantes da língua-alvo.

1.2 Modalidade escrita e *continuum* linguístico

A interação e a integração não se realizam apenas pela linguagem escrita. O tipo de sociedade em que nos inserimos e de cultura que integramos valoriza e recorre muito à oralidade.

Ainda que sejam modalidades distintas, linguagem oral e escrita não são antagónicas, mas fazem antes parte de um *continuum* linguístico, são uma diferenciação gradual baseada numa conceção da linguagem e do texto que deve ser vista como um conjunto de práticas sociais (Carvalho, 2012; Marcuschi, 2001; Pinto, 2002; 2005; 2009; 2010). Além disso, dá-se

> uma mútua influência entre oralidade e escrita. É que se, por um lado, a experiência linguística da oralidade traduz efeitos na compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão, por sua vez, vai contribuir para que enriqueça o funcionamento da língua oral (cf. Terzi 1995, p. 114) (Pinto, 2002, p. 109).

Todavia essa relação com outras competências, como com a leitura, não é espontânea:

> Há também uma articulação óbvia a explorar entre a pedagogia da escrita e da leitura. Mas a relação entre a leitura e escrita deve igualmente ser uma articulação programada, provocada, não se limitando à constatação passiva de que se os alunos lerem bastante, acabarão por aprender a escrever.
>
> Entre os vários objetivos da leitura e análise de textos deve estar também a observação das regras (sintácticas, semânticas e pragmáticas) do funcionamento textual. Um trabalho sobre o produto com a intenção de sensibilizar aos processos de produção. A sensibilização à estrutura do texto, à forma de construção textual, constitui um denominador comum aos exercícios de interpretação (recepção) e de redacção (produção) de textos escritos. Aprender a encontrar no texto as instruções textuais e saber

> interpretá-las é um passo importante no sentido de as saber fornecer[34] (Fonseca, 1994, pp. 170-171).

A articulação com outras competências no sentido do seu desenvolvimento mútuo tem de ser encarada de forma experimental, fazendo das aulas de língua "laboratórios". Apenas uma abordagem planeada e consciente dos mecanismos psico-cognitivos envolvidos na aprendizagem e da relação entre competências poderá ser consequente, levando a uma aprendizagem significativa (Pinto, 2010). Tal como afirma Pinto (2012), "[u]ma familiarização crítica com diferentes tipos de escrita repercutir-se-á na qualidade da leitura e numa escrita por objetivos, não somente reprodutiva de conhecimentos" (Pinto, 2012, p.12).

José António Brandão Carvalho (2011) sublinha a relação estreita entre leitura e escrita, em LM, ao nível da apropriação de formas, estruturas e padrões da língua e dos próprios textos, apresentando a leitura como modelo potenciador do desenvolvimento da competência de escrita e como elemento que favorece a consciencialização do modo como a linguagem escrita funciona. Esta mesma relação se estabelece no âmbito da LE.

2. Especificidades da escrita

Em primeiro lugar é importante perceber quais são as particularidades da escrita, em termos gerais, face a outras competências de *output* e de *input*. Atentemos no modo como o *Dicionário terminológico* (Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Educação, s.d.) a caracteriza:

> A escrita, podendo embora ser apenas a transcodificação de um texto oralmente realizado […], origina na produção dos enunciados e textos múltiplas e relevantes características distintivas. A escrita, que

[34] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

possibilita uma comunicação diferida no tempo e no espaço e a elaboração de um pensamento fortemente descontextualizado, abstracto e analítico, [pode produzir] […] textos cuidadosamente planificados e elaborados […], susceptíveis de um processo de reescrita, de reformulação e correcções sucessivas.

No texto escrito predomina a hipotaxe, avultam os elementos coesivos e as palavras de tipo linguístico gramatical dedicadas à planificação discursiva do texto. O léxico do texto escrito é mais rico, variado e cuidado do que o léxico do texto oral, podendo alcançar um elevado grau de especialização […].

O texto escrito pode conter elementos importantes de natureza não verbal […] [e] pode incorporar marcas peculiares da oralidade para obter determinados efeitos estilísticos e para tornar mais dúctil, plástica e moderna uma língua escrita demasiado conservadora e rígida no seu léxico, na sua sintaxe, na sua semântica e na sua pragmática. […] (Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Educação, s.d.).

Este excerto da definição põe a tónica no caráter abstrato da comunicação diferida, na riqueza linguística do texto escrito, na complexidade do processo de escrita, na tripartição do processo em planificação, textualização e revisão, em alguns aspetos característicos deste registo face à oralidade, no apoio fornecido por elementos não verbais e na sua relação próxima com a leitura.

E acrescenta sobre a complexidade do processo:

A escrita pressupõe uma longa e complexa aprendizagem de processos linguísticos, cognitivos, socioculturais e pragmáticos, que proporcione o conhecimento dos recursos e das normas da língua, dos registos adequados a cada tipo de texto e as propriedades elocutivas e discursivas fundamentais como a correcção, desde a ortografia à sintaxe, a clareza, a coesão e a coerência. Esta longa e complexa aprendizagem tem

> na leitura como processo compreensivo e na leitura como processo criativo – na leitura de textos de diversa e plural tipologia – a sua trave mestra (Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Educação, s.d.).

A complexidade e a dificuldade da produção escrita parte desde logo do facto de o interlocutor do escrevente, o destinatário, ser por vezes uma construção mental que faz parte do seu projeto, não partilhando o seu contexto físico, comunicando de forma diferida (Carvalho, 2011). A descontextualização em que a escrita radica (Pinto, 2010) tem implicações, nomeadamente a nível informativo, já que no texto escrito tem de se introduzir muito mais informação do que numa comunicação oral em que os dois interlocutores estão em presença. O escrevente tem de suplantar a ausência de contexto da troca verbal, reduzir a possibilidade de provocar ambiguidades ou mal-entendidos, clarificando o seu discurso o mais possível, colocando-se no lugar do Outro-destinatário, o que envolve a inclusão de muito mais detalhes e referências.

Este é um processo altamente abstrato, envolvendo mecanismos cognitivos e psicológicos complexos e intricados, instituindo a escrita num mundo de ausências e de hipóteses:

> ausência do leitor, quando o locutor escreve, ausência do escritor, quando o interlocutor lê, ausência do referente, na medida em que o discurso escrito está desligado da situação. Escrever é, assim, elaborar diferentes hipóteses, sobre o interesse do leitor a propósito de um determinado produto escrito, sobre as necessidades de informação do leitor, sobre o nível de inteligibilidade d[o] seu propósito (Barbosa, 2012, p. 19).

Em virtude dessa abstração, o texto tem de se autonomizar da realidade, do aqui e agora:

> Mas para que a produção linguística possa "transcender o presente", para que um texto possa permanecer como texto para além da situação em que foi produzido, não basta que esteja fixado num material não efémero. Tem também que estar construído de forma a ter condições para sobreviver ao corte do "cordão umbilical" que liga a produção discursiva ao seu contexto imediato, isto é, a teia de referências implícitas que se tece a partir do eu-tu/aqui/agora, coordenadas-zero da enunciação.
>
> A aprendizagem de técnicas de autonomização do texto tem que ver, de um ponto de vista formal, com uma consciencialização do modo de funcionamento dos deícticos como operadores de referenciação[35] (Fonseca, 1994, pp. 158-159).

O imperativo de autonomizar o texto do seu momento de criação convoca conhecimentos e competências diversos, intricados e complexos.

A produção escrita é mais demorada do que a oral, permitindo a introdução, e de forma mais pensada e refletida, de detalhes, de informações que no decurso de uma troca oral não teriam lugar pela sua natureza e pela rapidez das trocas verbais, assim como pela instantaneidade das mesmas. Pelas razões apresentadas, o texto escrito caracteriza-se por uma alta densidade léxica (Perera, 1984), envolvendo competências de vária natureza, designadamente ortográficas, morfossintáticas, pragmáticas e textuais. O texto escrito, já que é fruto de um processo laborioso, visa evitar repetições e apresentar-se o mais claro e correto possível, o que lhe é potenciado pelo facto de o escrevente ter tempo para planificar, textualizar e rever, ao contrário do que acontece na oralidade. A repetição encontra-se do lado do leitor que, se quiser, pode retomar trechos e revisitar o escrito (Tusón Valls, 2010, p. 27).

O ensino e a aprendizagem da escrita são habitualmente clamados como difíceis em resultado da "complexidade de fatores envolvidos no escrever. Fatores de natureza cognitiva e linguística, enquanto processo; mas também de natureza social, cultural e atitudinal" (Barbosa, 2012, p. 18). Uma vez que a escrita se apresenta como um processo altamente complexo, é necessário um ensino formal a ele dedicado (Carvalho,

[35] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

2012): “la escritura, […], es un código que no se aprende de forma espontânea, sino que requiere un aprendizaje formal. Incluso existe una institución social – la Escuela – que tiene como uno de sus objetivos primeros la enseñanza y el aprendizaje del código escrito (lectura y la escritura)” (Tusón Valls, 2010, p. 19). Isabel Margarida Duarte sublinha o facto de a escrita dever ser alvo de metarreflexão e aprendizagem (explícita) para que esta competência possa ser devidamente desenvolvida afirmando que “o texto escrito tem características próprias que hão-de ser conhecidas, para poderem ser conscientemente usadas. Produzir um texto escrito não é fazer uma mera transcrição de um texto oral” (Duarte, 2003, p. 441). Ainda que Isabel Margarida Duarte se refira à LM, o mesmo se pode aplicar à LE. É disso mesmo que nos dá conta Claude Hagège ao afirmar que a língua escrita não é uma transcrição do oral, instaurando-se antes como um novo fenómeno tanto linguístico como cultural (Hagège,1985). Ainda que partilhando o sistema linguístico, escrita e oralidade têm funções e características diferentes, pelo que devem ser conhecidas em si mesmas: “Ni se puede escribir como se habla ni se puede hablar como se escribe. Y si bien no se puede discutir que ambas modalidades tienen en común un mismo sistema lingüístico, la manera como se producen y como se manifiestan son diferentes, y lo mismo ocurre con las funciones que cumplen” (Tusón Valls, 2010, p. 17).

Tipicamente a escrita está isenta de elementos prosódicos, paralinguísticos e extralinguísticos presentes na oralidade, que são compensados neste registo, nomeadamente pela pontuação. No registo escrito podemos contar com imagens que acompanham o texto, o aspeto gráfico e visual, numa lógica distinta da linguagem oral, nomeadamente num texto escrito podemos ter título, subtítulo, parágrafos, diferentes tipos de letra, e possibilidades quase infinitas de edição e formatação de texto. Outros aspetos particularmente característicos da escrita são as aspas, os parêntesis, as abreviaturas, ainda que alguns destes elementos tenham já existência no discurso oral, como é o caso dos gestos e das expressões homónimas “entre aspas” e “entre parêntesis” (Tusón Valls, 2010).

Se, por um lado, ao incidirmos na escrita estamos a intervir em outros domínios, a escrita também colhe muito de outras competências, estando sobretudo ligada à leitura (Bizarro, 2006). Leitura e escrita estão ligadas pela partilha de operações de gestão do código linguístico, já que “écrire en L2 mobilise un contrôle attentionnel important sur

les opérations de gestion du code linguistique, au détriment de la gestion des opérations de plus haut niveau, et nous retrouvons là des phénomènes observés à propos de la lecture" (Vigner, 2009, p. 105).

3. Competência de escrita em LE

Para a presente investigação interessa verificar se há especificidades no processo de ensino-aprendizagem da escrita em LE, e, se sim, quais são. Alguns autores, como sublinham Barbosa (2012) e Figueiredo (2013), consideram que as dificuldades da aprendizagem da escrita podem ser acrescidas quando esta se dá numa LE, ao passo que outros estudos afirmam que, além de muitas diferenças na aprendizagem de uma LE face à LM, existem também pontos de contacto.

3.1 Escrever em LE

O aprendente adulto, ao desenvolver competências linguísticas e culturais numa LE, não está a fazê-lo de forma autónoma e independente das línguas que já sabe, nomeadamente da LM. Como o próprio QECR refere,

> [o] aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se **plurilingue** e desenvolve a **interculturalidade**. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao

> indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais (2001, p. 74).

Não se trata assim de competências diversas, mas antes de uma competência complexa que se desenvolve, implicando uma alteração de competências e conceitos nas línguas já aprendidas, num processo de enriquecimento (pluri)linguístico e (inter)cultural. Esta interpretação vigente na abordagem comunicativa, nem sempre existiu no domínio dos estudos sobre o ensino-aprendizagem da escrita (Conselho da Europa, 2001, Figueiredo, 2013).

Nos anos 60 a análise contrastiva considerava que a LM interferia na LE levando à presença de erros por transferência direta presentes nas produções dos aprendentes produções: "Esta constatação behaviorista, que amalgama uma constatação linguística e uma explicação psicológica, considerava que a LM tinha influência na construção da interlíngua" (Figueiredo, 2013, p. 5). Todavia, esta conceção alterou-se na década seguinte, no sentido de se considerar os erros produzidos pelos aprendentes não como erros de interlíngua, nem como consequência de uma transferência automática da LM, mas como resultantes de um mau processamento dos dados da LE (O. Figueiredo, 2013). Já

> nos finais dos anos 70, surgiram novos dados que acentuam que a influência da LM na aquisição das LEs se deve à relação entre o cognitivo e o linguístico e que não se deve confundir o nível do produto (análise dos erros produzidos pelo aluno) com o nível do processo (a atividade do aluno). Assim, não se pode prescindir da hipótese psicolinguística para aceitar a existência da interlíngua (o produto) porque este nível só pode ser explicado fazendo apelo à tese da criatividade do aluno (o processo) (Figueiredo, 2013, p.5).

Se em muitos aspetos o processo de escrita em LM e em LE coincidem, em outros divergem, nomeadamente nas estratégias e conhecimentos metalinguísticos.

Enunciamos seguidamente os principais fatores que caracterizam a produção escrita em LE, distinguindo-a dos processos escriturais em LM, a partir de vários estudos sobre os fatores distintivos mais relevantes nas estratégias de escrita em LM e em LE, tendo em consideração a sistematização realizada por Barbosa (2012):

(i) O processo de aquisição de conhecimentos linguísticos em LE faz-se em relação com a LM e às LE aprendidas pelo aprendente anteriormente, dando-se uma reorganização dos conhecimentos anteriores: "estabelece-se um processo através do qual o sujeito que aprende reorganiza o seu saber linguístico prévio em função do novo e constrói o novo em função do que já possui [e ao adquirir] uma LE modifica[-se] a perceção e mesmo o conhecimento da língua materna" (Figueiredo, 2013, pp. 7-8). Maria José Grosso (2008) chama a atenção para o facto de a aprendizagem de um LE ter impacto a nível metalinguístico e metacognitivo: "reflectindo sobre o conhecimento linguístico em uso da língua-alvo, o aprendente faz comparações com a própria língua, tornando-se mais consciente da sua língua materna" (Grosso, 2008, p.111).

(ii) Frequentemente os aprendentes de LE envolvem-se mais nas atividades de escrita que os de LM, por associarem à aprendizagem da escrita a própria aprendizagem da LE, encarando essas atividades conscientemente como estratégias de aprendizagem da língua-alvo (Barbosa, 2012; Raimes, 1983b; 1998).

(iii) No que diz respeito às atividades de escrita, habitualmente os alunos de LE dedicam menos atenção à planificação (Barbosa, 2012; Raimes, 1983a), como se verificou aliás no estudo por nós realizado junto de alunos de PLE da FLUP (cf. Parte II). Pelo constrangimento de terem de escrever numa LE, a qual dominam menos do que a sua LM, e eventualmente do que outras LE, os aprendentes geram menos ideias, na tomada de consciência de se poderem expressar de forma limitada, atentando mais ao conteúdo a expressar. Este comportamento está em consonância com o que Carvalho (2001a) refere acontecer com os escreventes em desenvolvimento em LM. De igual modo, os aprendentes de uma LE, que estão em processo de desenvolvimento da

competência de escrita revelam mais lacunas a nível da planificação que da textualização. De acordo com Kristmanson, Dicks, Bouthillier & Bourgoin (2010), os aprendentes de LE necessitam de mais tempo para planificar um texto, até três vezes mais. Talvez este seja o fator dissuasor que desmobilize tantos alunos de LE para o cumprimento da planificação:

> A redacção é a componente que mais absorve o escrevente em desenvolvimento, a ponto de ele praticamente não considerar as outras dimensões do processo. Isso deriva do número e diversidade de aspectos que têm de ser processados simultaneamente, mas também do facto de desta dimensão, ao contrário das outras, depender a própria existência do texto (Carvalho, 2001a, p. 75).

(iv) O constrangimento de se verem limitados em termos linguísticos leva os aprendentes a, muitas vezes, compensarem essa lacuna com o recurso à LM, através da geração de ideias e planificação nessa língua e posterior tradução para a língua-alvo. No entanto, aprender uma LE não é uma mera tradução para uma outra língua do que já se adquiriu na LM (Vigner, 2009), uma vez que "écrire en L2, ce n'est pas seulement faire usage d'un vocabulaire et d'une syntaxe différents, c'est aussi s'inscrire dans uns rhétorique particulière" (Vigner, 2009, p. 105).

(v) O processo de textualização está limitado pelo conhecimento e domínio do código em LE, pelo que uma tendência para uma maior atenção ao evitamento de interferências da LM ou de outras LE pode resultar em produções segmentadas, pouco coesas ou coerentes. Como resultado "a textualização em L2 é menos produtiva que a realizada em L1 e leva mais tempo na produção. Os alunos têm necessidade de recorrer a fontes documentais de referência […], ao apoio continuado do professor e ao trabalho colaborativo em pares […]" (Barbosa, 2012, pp. 28-29).

(vi) A nível de revisão, este processo apresenta-se como particularmente difícil para um aluno de LE, uma vez que o seu conhecimento da língua-alvo é limitado e não

lhe permite ajuizar sobre a adequação de alguns aspetos, razão pela qual muitos aprendentes recorrem mais à sua intuição do que a critérios normativos da língua.

O desenvolvimento da competência de escrita, assim como a aprendizagem de LE no geral processam-se em simultâneo, o que reforça a necessidade de levar a cabo uma aprendizagem integrada e completa de competências: "Si no es posible sobrevivir dignamente en el mundo actual sin escribir, cabe preguntarse si se puede aprender una L2/LE sin escribir" (Cassany, 2008, p. 917).

Pelo descrito, podemos verificar que em muito difere a aprendizagem de uma LE da LM, sobretudo no que se relaciona com a ativação dos processos de escrita, o que pode ter origem no nível de proficiência na língua-alvo "e consequentemente numa consciência metalinguística pouco desenvolvida e limitativa das reflexões necessárias para o uso diferenciado dos […] [diferentes] códigos e para a automatização das capacidades ligadas ao uso da L2" (Barbosa, 2012, pp. 29-30). Parece-nos que a síntese dos principais fatores que dificultam a aprendizagem da escrita estão de acordo com a realidade dos nossos aprendentes, no entanto, afigura-se-nos tanto mais verdadeiro quanto mais básico é o nível ou quanto mais inicial for o momento de aprendizagem escritural em LE.

Gabriela Barbosa (2012) chama-nos ainda a atenção para um aspeto crucial como elemento específico da aprendizagem (da escrita) em LE: a mundividência, as referências culturais dos aprendentes e o seu conhecimento sobre a linguagem: "os conhecimentos sobre o mundo e sobre a linguagem desenvolvidos em e a partir da L1 são também variáveis a considerar como justificações das especificidades referidas" (Barbosa, 2012, p. 30).

No entanto, partindo da nossa prática letiva e dos resultados obtido no inquérito por questionário realizado junto de alunos adultos de PLE da FLUP, é possível concluir que alunos adultos de LE podem recorrer com muita frequência a EA metacognitivas (cf. Parte II).

3.2 Transferência LM/LE

Ainda que se considere incontestavelmente a escrita uma tarefa difícil tanto em LM como em LE, o facto de se tratar de uma LE enforma o processo de ensino-aprendizagem, como é o caso da gestão de um sistema linguístico diferente, mais ou menos distante do da LM do aprendente. O facto de o aprendente usar um sistema linguístico diferente do da sua LM implica um sistema com regras, estruturas e léxico diverso que se acrescentam à já larga lista de "preocupações" que o escrevente deve ter enquanto escreve. É relevante compreender qual o peso desse fator na aprendizagem da escrita de uma LE. De acordo com a retórica contrastiva, a influência situa-se a nível da transferência de marcas linguísticas e normativas da LM para a LE. A compreensão em maior profundidade do fator "transferência" reveste-se de enorme importância para o ato avaliativo (não necessariamente sumativo) do professor face às produções escritas dos seus aprendentes e para a consciencialização do processo de aprendizagem da escrita por parte de professor e dos aprendentes, a ponto de poder constringir a abordagem pedagógica do ensino-aprendizagem da escrita em LE. Habitualmente atribuía-se muito peso à influência da LM na aprendizagem de uma LE, mas recentemente essa importância começa a ser relativizada, considerando-se que outras LE aprendidas antes podem igualmente exercer influência (Guasch, 2004).

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência de escrita, a LM tem bastante influência, não só através de transferências linguísticas, mas sobretudo no que concerne a processos mentais (Figueiredo, 2013). No processo de aprendizagem de uma LE, colhendo do *input* fornecido pela LM e outras LE, o aprendente vai ajustando constantemente, de forma dinâmica, a sua gramática própria, as regras por si desenvolvidas, isto é, a interlíngua (Selinker, 1972). Selinker enuncia cinco processos de caráter cognitivo contemplados pela transferência, a saber: (i) transferência linguística; (ii) transferência da instrução; (iii) sobregeneralização do material linguístico; (iv) EA em LE; e (v) estratégias de comunicação. Estes subtipos de transferência concretizam-se nomeadamente na interferência de algumas estruturas e/ou de léxico da LM ou de outras LE no *output* da língua-alvo. Aquilo que os aprendentes creem fazer parte da língua-alvo revela-se em alguns casos incorreções de caráter morfossintático, lexical, semântico e fonético. Pode concretizar-se igualmente no uso de

algumas regras intuídas na LE, uso esse inadequado por ultrapassar as limitações da sua adequação.

O desenvolvimento da interlíngua tem estados, evoluindo em função de novas aquisições*,"[podendo] ser descrito também como um processo em que novas regras vão sendo percebidas, revendo e desestabilizando outras, formulando novas hipóteses, mas causando reestruturação e avanços no sistema como um todo"* (Barbosa, 2012, p. 24). O professor e o próprio aluno devem encarar pois o erro como um sintoma do posicionamento do aprendente num determinado ponto do *continuum* da aprendizagem de uma LE, evitando a demonização do mesmo, vendo-o antes como uma pista reveladora e natural do processo de aprendizagem. É também um valioso indício no sentido que permite a ensinantes e aprendentes reavaliar práticas pedagógicas e reorientar ações de forma crítica e refletida:

> A variabilidade e o dinamismo são, assim, características importantes da interlíngua e suportam as tentativas que o aluno realiza até se aproximar do sistema linguístico de L2. Quando, em algum momento deste processo, alguma destas características deixa de atuar, produz-se a fossilização […] [, ou seja] a tendência dos alunos de L2 de conservar na sua interlíngua características da língua materna [e de outras línguas estrangeiras] (Barbosa, 2012, p. 24).

O facto de existir uma interlíngua significa que esta se vai manifestar a nível quer da língua oral quer da escrita:

> Deste modo, parece poder falar-se de interlíngua escrita enquanto manifestação escrita da interlíngua. E quando […] se fala no uso de um sistema linguístico diferente na aprendizagem da escrita em L2, tem de ser considerada nesse processo a existência de uma interlíngua escrita, as suas características e os diferentes modos de se materializar (Barbosa, 2012, p. 25).

Para que o processo de reajuste da interlíngua se dê, e neste caso concreto da interlíngua escrita, e se desenvolva a competência de escrita, o aprendente tem de ser colocado no centro de um processo de ensino-aprendizagem prolixo de estímulos e de contribuições com situações de aprendizagem significativa.

Porém, para que se dê transferência, segundo Cummins (1980), é requerido que o aprendente, neste caso o escrevente, já possua um nível mínimo na língua-alvo para que sejam transferidos conhecimentos da LM ou de outras LE. Este fenómeno é designado por Cummins como *threshold hypothesis*. Este aspeto da transferência vai ao encontro da crença de que existe uma determinada sequencialidade na aprendizagem, apresentando as competências uma certa ordem, na qual a escrita viria num momento mais tardio, após a oralidade (Vigner, 2009). A aprendizagem dá-se numa lógica hierárquica, partindo do *input* para o *output*, pelo que a escrita surge numa fase mais avançada da aprendizagem, resultando, em larga medida da aprendizagem bem consolidada de outras competências.

Pelo que se expôs, torna-se evidente que o processo de desenvolvimento da competência de escrita em LE é muito distinto dos que ocorrem em LM, impondo-se uma didática específica do ensino-aprendizagem da escrita em língua não materna.

3.3 Aprendizagem da escrita em LE

Nas aulas de LE pretende-se desenvolver competências quer gerais, quer comunicativas em língua, das quais faz parte a escrita, que é, como já mencionámos, particularmente sensível pela sua complexidade. Optámos por eleger esta competência no âmbito desta investigação precisamente pela sua complexidade, já que ao promover o desenvolvimento da competência de escrita se está a estimular o desenvolvimento de outras competências gerais e comunicativas, contribuindo para a consolidação de uma competência de aprendizagem, para a autonomização do aprendente e para a integração do sujeito. O desenvolvimento de uma competência que recorre a processos cognitivos

de um elevado grau de complexidade, permite igualmente fomentar o desenvolvimento de outras destrezas, que beneficiam com esta aprendizagem:

> O acto de escrita, concebido numa dimensão processual, torna-se útil para a prática dessa manifestação da consciência metalinguística. Quando escrevemos um texto e vamos, sucessivamente, fazendo substituições e reescrevendo grafemas, palavras, expressões ou mesmo frases, é prova indiscutível de que estamos a activar essa consciência e que sentimos necessidades em fazê-lo (Osório, 2007, p. [2]).

Finalmente, optou-se por abordar as EA ao serviço da aprendizagem da escrita, precisamente porque envolve atividades complexas, requerendo uma aprendizagem estratégica e autorregulada da mesma.

Ainda que não seja suficiente solicitar aos alunos que produzam um texto para que eles o façam, em algumas aulas de LE para adultos é isso que acontece (cf. Parte II)[36], já que se presume, nestes casos, que os aprendentes possuem essa competência por transposição das suas LM ou de outras LE que já aprenderam:

Como já pudemos observar neste capítulo, existem especificidades na aprendizagem da escrita em LE que não permitem transposição da LM e outras LE que o aluno tenha aprendido para a língua-alvo, ainda que estas exerçam influência na sua aprendizagem. Os processos de escrita em LE devem ser do conhecimento do escrevente antes de lhe ser solicitada a produção de um texto dessa natureza (Bizarro, 2006).

As experiências de aprendizagem da LM e de outras LE devem ajudar/facilitar o desenvolvimento das competências de compreensão e produção orais e escritas e de mediação de (P)LE, dado o caráter dinâmico e contínuo do processo de aprendizagem, que leva ao repensar de uma nova perspetiva a própria LM, no decurso da aprendizagem da LE. É ainda de acrescentar que a escrita, pela sua natureza e caráter processual,

[36] Como pudemos constatar por algumas respostas de docentes entrevistados no decurso do levantamento das representações e práticas de docentes de PLE.

"problemática e social pelo uso, pode ser considerada um elemento facilitador da estruturação do pensamento, quer no quadro mais restrito da realização de uma tarefa específica, quer no quadro mais alargado do desenvolvimento cognitivo de um sujeito" (Carvalho & Pimenta, 2005, p. 1877).

3.4 Escrita como processo

No ensino-aprendizagem de uma LE, a produção escrita deve ser valorizada não só pelo produto, mas tanto ou mais pelo processo (Carvalho, 2011; Fonseca, 1994; Osório, 2007), que é assaz complexo, envolvendo componentes de tipo psicológico e cognitivo, em resultado dos quais surge o produto, impondo-se por isso um concomitante desenvolvimento da competência de aprendizagem e de metacognição, associadas à competência metalinguística.

"Admitir-se que componentes de caráter psicológico e cognitivo intervêm na actividade da escrita é o resultado dos processos cognitivos do escrevente" (Figueiredo, 2004, p. 79), pelo que analisar e refletir sobre o processo é essencial para a otimização do mesmo e dos subprocessos que lhe dão forma, e para a deteção dos procedimentos que precisam de ser reavaliados:

> O produto escrito inclui tanto o texto final como os sucessivos ensaios que o escritor vai produzindo ao longo do processo da escrita. Estes resultados parciais têm uma grande importância já que, desde o próprio momento da sua produção, passam a actuar como estímulo externo que se repercute nos processos, constituindo um ciclo de retro-alimentação que supõe a base fundamental do processo de revisão[37] (Figueiredo, 2004, p. 80).

[37] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

O foco sobre o escrevente levou a uma abordagem do processo de escrita que valoriza mais o próprio processo, dando ênfase primeiro ao plano do conteúdo e só depois ao da forma. Neste contexto, o professor vê o seu papel assumir novos contornos: "Admitindo, pois, que as componentes psicológicas e cognitivas intervêm na actividade da escrita, forçoso é considerar o professor como um 'mediador cognitivo'[…]" (Figueiredo, 2004, p. 83).

Pela importância deste processo de aprendizagem de produção escrita, vários investigadores se dedicaram ao seu estudo e compreensão em profundidade, formulando hipóteses e desenhando modelos operacionais.

3.5 Modelos do processo de escrita

Segundo Fayol e Schneuwly (1988), a escrita é um processo linear que implica a ordenação em sequência da informação, o que exige relações do plano mental e o recurso a mecanismos linguísticos ajustados a essa expressão sequencial, deles dependendo, de acordo com Fonseca (1994), a coerência e a coesão textuais. O texto tem de ser sequenciado mas competentemente, o que implica uma competência textual, competência específica da aprendizagem da escrita, a qual é alvo de ensino-aprendizagem e treino. É necessário ainda o escrevente conhecer os objetivos do texto a produzir, o destinatário e o tipo de resultado que é esperado para poder planificar, numa fase de pré-escrita, o texto a redigir e poder ir monitorizando ao longo da redação e no fim, face ao plano inicial. Para realizar uma produção nestas condições, é necessário mobilizar técnicas e convocar competências e conhecimentos diversos, pelo que a metacognição é nuclear e incontornável.

White e Arndt (1991) descreveram o processo de escrita em que as ações que a formam – gerar ideias, estruturar, rascunhar, avaliar, rever, focar – se alimentam

reciprocamente, ilustrando bem o quanto a trama do processo de escrita é intricada (Figura 21).

Figura 21

Modelo de escrita (Fonte: White & Arndt, 1991, p. 11)

Este esquema dá a liberdade de combinar as ações que lhe dão forma, uma vez que "é composto por subprocessos que estão relacionados entre si de forma não-linear" (Figueiredo, 2005, p. 27), permitindo uma perpétua atualização do esquema em atividades e técnicas diversas.

A geração de ideias pode ser provocada por leituras, pela memória a longo prazo do aprendente, assim como podem ir surgindo ao longo do processo ou ir recriando algumas das ideias tidas no início da realização da tarefa. Posteriormente, estas ideias hão de ser estruturadas pelo seu agrupamento e sequenciação. Após o estabelecimento de um plano, o escrevente avança para a fase de rascunhar o texto, transpondo as ideias para um primeiro esquisso do que virá a ser o texto, envolvendo este momento a seleção de palavras e a elaboração de frases. Através da avaliação o escrevente assume uma postura crítica face ao seu escrito, ou ao (ainda) projeto do mesmo. Este passo pode ser tomado pela leitura do texto ou do plano.

Pela revisão o escrevente pode verificar se o texto está a ficar, ou ficou, de acordo com a intenção inicial, com os objetivos estabelecidos e o que lhe era requerido, através de uma verificação a nível sintagmático, formal e do conteúdo. A revisão é um processo omnipresente na produção de um texto, ocorrendo desde o início da realização

da tarefa até à fase em que o texto se dá por finalizado. Pode e deve surgir, quer durante a escrita propriamente dita, quer na pós-escrita, através da releitura e avaliação (ao longo) do processo e do produto, inclusivamente com recurso a instrumentos para esse fim, como grelhas e listas de verificação, atentando a aspetos de macro, super e microestrutura. O feedback dos pares e do professor, assim como os juízos dos próprios aprendentes devem ser integrados nesta fase: "O modelo recursivo considera a revisão como um processo motivador da escrita, por meio do qual o escritor avalia e aperfeiçoa a forma e o conteúdo de seus textos" (Figueiredo, 2005, p. 28).

Um processo tão complexo como o que vimos descrevendo não se coaduna com uma progressão sequencial. A escrita numa perspetiva processual é recursiva, e não sequencial, seguindo de forma rígida as fases de pré-escrita, escrita e pós-escrita. Sem que estas fases se apaguem, enquanto momentos cronológicos do cumprimento da tarefa, é importante sublinhar que não têm fronteiras, isto é, numa perspetiva como a da psicologia cognitiva, em lugar de orientarmos a nossa ação por fases orientámo-la por processos cognitivos e estes podem ter lugar repetidamente ao longo do processo. Através da planificação, textualização e revisão, a competência de escrita do aprendente vai sendo operacionalizada de modo dialogante. A tripartição que acabámos de mencionar não é de todo estática, enformando apenas três grandes processos da complexa engenharia da escrita. No caso da revisão, a título de exemplo, esta está presente desde o primeiro momento em que se começam a gerar ideias para a realização de um plano do que será o texto, no fim do processo.

O modelo de Hayes e Flower (1980) vai ao encontro desta ideia, ao pôr em causa uma conceção linear da escrita e enfatizar a sua natureza recursiva. Em 1980 estes investigadores propuseram um modelo de escrita que implicava o conhecimento e o contexto da tarefa na atividade de escrita. Este modelo assume-se como uma reação a uma visão estática e sequencial do processo escritural – pré-escrita, escrita e pós-escrita – uma vez que essa visão tripartida estática não dá conta de como os escreventes transitam de um estado para o outro, mas antes informa quanto ao posicionamento do escrevente no ato de redação, detendo-se sobre a progressão na criação do produto. Ao pôr em causa a conceção da produção de um texto escrito como uma sequência de fases, destaca *"a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo"* (Carvalho,

2001b, p. 144). Os escreventes planeiam, escrevem e reveem constantemente, pelo que não é possível dividir a escrita em estados claramente marcados.

De acordo com os autores deste modelo (Flower & Hayes, 1981), a teoria do processo cognitivo da produção escrita alicerça-se nos seguintes primados:

> 1. The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing.
>
> 2. These processes have a hierarchical, highly embedded organization in which any given process can be embedded within any other.
>
> 3. The act of composing itself is a goal-directed thinking process, guided by the writer's own growing network of goals.
>
> 4. Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals which embody the writer's developing sense of purpose, and then, at times, by changing major goals or even establishing entirely new ones based on what has been learned in the act of writing (Flower & Hayes, 1981, p. 366).

Desde logo, a finalidade que o escrevente tem, a funcionalidade do texto, os destinatários e a sua imagem enquanto escrevente são aspetos que condicionam o processo de escrita que se seguirá. De acordo com este modelo, o ato de escrita articula-se com o contexto da tarefa e os conhecimentos do aprendente. Este modelo descreve as principais componentes do processo escritural, explicando como as suas partes interagem, como é transferida a informação entre processos dentro do aluno, identificando fontes de informação externas ao próprio escrevente.

O processo de escrita, a partir de uma visão psico-cognitiva em que o aprendente é um ativo gestor das suas atividades e ações, envolve três tipos de atividade: (i) planificação; (ii) textualização; e (iii) revisão:

(i) Planificação: seleção, criação e organização do conteúdo a transmitir através da planificação da tarefa escrita a executar no processo redacional.

(ii) Textualização: passagem a uma sequência sintagmática do planeado: "A textualização consiste em passar da globalidade do sentido à linearidade da sequência discursiva. Mas para que o texto seja reconhecido como tal é necessário que, sob a linearidade, a globalidade persista […]"[38] (Fonseca, 1994, p. 161).

(iii) Revisão: verificação dos resultados, intermédios e final, inclusivamente através do confronto com aos objetivos que se procuram atingir e que consciencializam para as dificuldades surgidas.

A utilização de procedimentos de autorregulação como a planificação e a revisão podem influenciar positivamente na tarefa de escrita, relativamente quer a assuntos conhecidos quer a desconhecidos (Almeida & Veiga Simão, 2007; Carvalho, 2012; Graham, Harris & Troia, 1998).

Estes subprocessos de escrita processual remetem-nos imediatamente para atividades metacognitivas. A planificação contempla a ativação e mobilização de conhecimentos, a elaboração de rascunhos, esquemas, planificação da tarefa, e ocorre, primeiro antes da textualização, podendo reincidir na textualização e mesmo na revisão, pelo seu caráter recursivo (Osório, 2007). Como já afirmámos, apesar de haver genericamente a possibilidade de marcar momentos de antes, durante e depois da escrita, estes são meras balizas cronológicas. Os processos cognitivos que ocorrem num desses momentos podem dar-se nos outros pelo reconhecimento do caráter dinâmico e recursivo do processo de escrita que apela a uma crescente metacognição. Na fase da textualização ocorre a organização sintagmática do texto, que se quer coeso e coerente, e é neste processo que se concretiza em texto o projetado na planificação. Quanto à revisão, esta prevê a releitura, avaliação e reformulação, entre outras ações. Poderá ocorrer desde o momento de planificação, passando pela textualização, e este processo

[38] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

pode recorrer, como mencionado, a instrumentos, como questionários, grelhas e listas de verificação[39] e a técnicas de auto/heteroavaliação.

Mas atentemos com mais pormenor nas componentes do modelo:

(a) a envolvência da tarefa, contemplando:

(i) o problema retórico, uma vez que

> [a] school assignment is a simplified version of such a problem, describing the writer's topic, audience, and (implicitly) her role as student to teacher. Insofar as writing is a rhetorical act, not a mere artifact, writers attempt to "solve" or respond to this rhetorical problem by writing something (Flower & Hayes, 1981, p. 369);

(ii) e os textos produzidos até esse momento;

(b) a memória de longo prazo do escrevente, que inclui todos os conhecimentos do escrevente, nomeadamente os conhecimentos que este tem sobre o tema, sobre o(s) leitor(s), e sobre os planos de escrita, tal como conhecimento de outro material que possa ser usado para auxiliar no cumprimento da tarefa:

> The writer's long-term memory, which can exist in the mind as well as in outside resources such as books, is a storehouse of knowledge about the topic and audience, as well as knowledge of writing plans and problem representations. Sometimes a single cue

[39] No presente trabalho de investigação, e porque nos debruçamos sobre o caso da narrativa, avançámos uma ficha de verificação que partiu de um questionário por nós elaborado (cf. Apêndice A – Questionário aplicado à amostra Grupo 1, Apêndice Q – Ficha de verificação de EA na produção escrita de narrativas em PLE (após a redação de uma narrativa) e Apêndice R – Ficha de verificação de EA na produção escrita de narrativas em PLE).

> in an assignment, such as “write a persuasive .... ,” can let a writer tap a stored representation of a problem and bring a whole raft of writing plans into play (Flower & Hayes, 1981, p. 371);

(c) o processo de escrita, nomeadamente

(i) a planificação, através da geração de ideias, e organização das mesmas e estabelecimento de objetivos;

(ii) a tradução, que é a passagem do plano, que pode ter sido realizado em linguagem verbal ou noutra, ou de forma híbrida, para linguagem verbal sequenciada em termos sintagmáticos, o que implica ter em consideração aspetos normativos da língua-alvo;

(iii) e a re-visão, que depende dos subprocessos de avaliação e revisão:

> Reviewing, itself, may be a conscious process in which writers choose to read what they have written either as a springboard to further translating or with an eye to systematically evaluating and/or revising the text. These periods of planned reviewing frequently lead to new cycles of planning and translating. However, the reviewing process can also occur as an unplanned action triggered by an evaluation of either the text or one's own planning (that is, people revise written as well as unwritten thoughts or statements). The sub-processes of revising and evaluating, along with generating, share the special distinction of being able to interrupt any other process and occur at any time in the act of writing (Flower & Hayes, 1981, pp. 372-373).

(d) o monitor, que permite ao escrevente proceder a avanços e recuos, revisitando constantemente o texto que está a escrever, ajustando-se ao requerido pela tarefa.

Este modelo enfatiza a recursividade do processo e a concatenação hierárquica de procedimentos.

Pode ser consultado abaixo (Figura 22) este mesmo modelo sob forma gráfica:

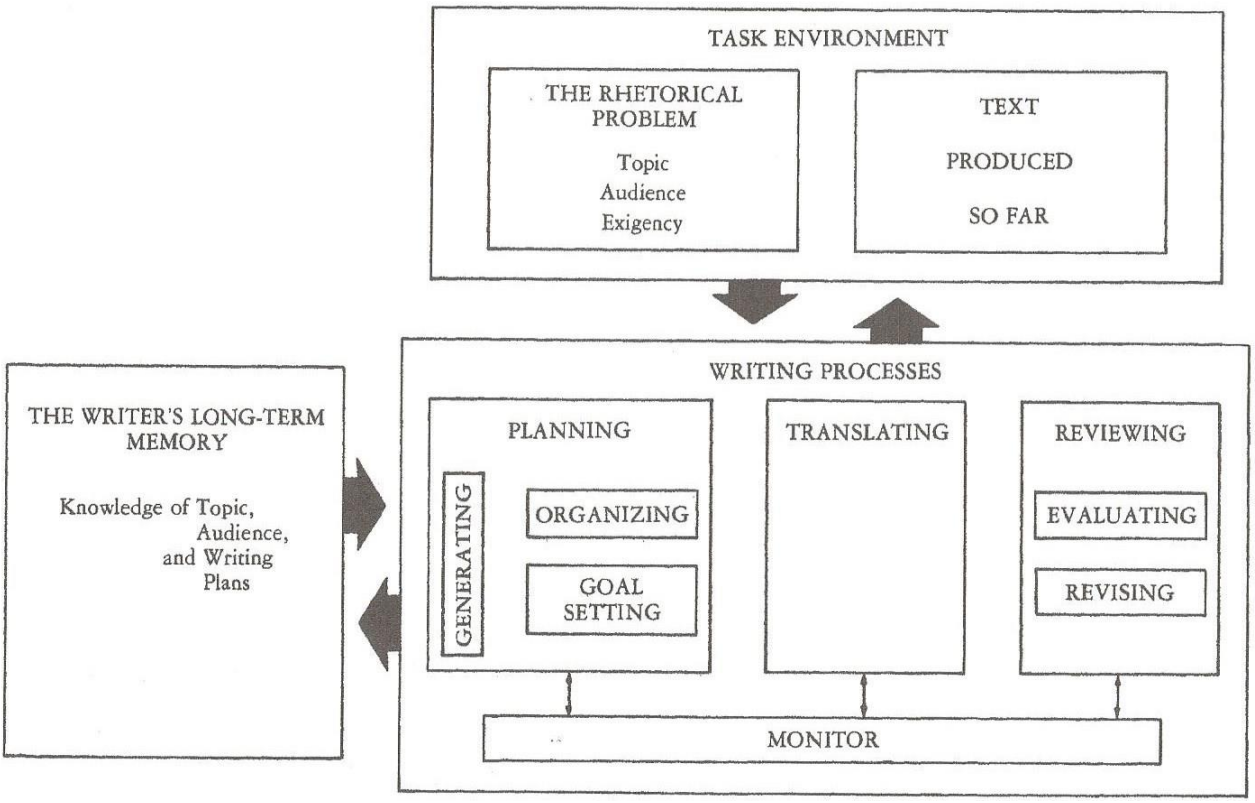


Figura 22

Estrutura do modelo de escrita (Fonte: Flower & Hayes, 1981, p. 370)

Este modelo goza do estatuto de "revolucionário", contudo, ainda assim foi criticado por ignorar diferenças individuais e se mostrar, de certa forma, um pouco linear. Em 1996, Hayes integra novos fatores no modelo – afetividade e motivação –

afastando-se de uma conceção tão cognitivista e racional. Todavia, este modelo de Hayes e Flower (1980), ainda que com algumas fragilidades, consciencializou para a recursividade e não linearidade do processo escritural, enfatizando a natureza cíclica do pensamento e procedimento da escrita, sublinhando que escrever é pensar (Carvalho, 2011).

De acordo com Barbeiro (1999), a promoção da competência de escrita estimula o próprio pensamento.

Scardamalia e Bereiter (1986) apresentaram um modelo que infletia para as diferenças individuais dos escreventes, incidindo sobre a divergência de procedimentos de escrita entre os aprendentes mais e menos eficientes, sobretudo no que se refere à resolução de problemas, uma vez que, de acordo com as autoras, os escreventes menos competentes, assim como as crianças, recorreriam a formas mais simples de gerir o processo de escrita e de revisão, procedendo sobretudo a alterações superficiais do texto.

Scarcella e Oxford (1992), por seu turno, associam às tarefas de escrita a competência comunicativa, a qual é composta pelas competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983), preconizando que as competências que dão corpo à competência comunicativa interagem entre si na produção de um texto, pelo que promover o desenvolvimento da produção escritural implica o desenvolvimento dessas quatro competências. Implica igualmente o desenvolvimento de estratégias diversas, que variam de escrevente para escrevente. Essas estratégias podem ser rentabilizadas e otimizadas por meio da reescrita dos textos, uma vez que esta prática promove a reflexão a nível formal e de conteúdo.

4. Porquê a narrativa?

No âmbito da escrita, optámos por nos focarmos na narrativa. Comecemos por atentar à sua definição fornecida pelo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa:*

> acção, processo ou efeito de narrar; narração **1** exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meios de palavras ou de imagens **2** conto, história, caso **3** o modo de narrar **4** LIT prosa literária (conto, novela, romance etc.), caracterizada pela presença de personagens inseridas em situações imaginárias; ficção **5** LIT conjunto das obras de determinado autor ou de uma determinada época, de um país etc. […] sin/var […] de exposição (Houaiss, 2003c, p. 2588).

> **exposição** […] **1** apresentação organizada de um assunto, oralmente ou por escrito; palestra, explanação […] (Houaiss, 2003b, p. 1671).

Desta descrição podemos concluir que a narrativa se trata da apresentação organizada de um ou de uma série de acontecimentos, reais ou imaginários, através da linguagem verbal, oral ou escrita, ou por meio de imagens. Mas completemos a definição de narrativa a partir de uma referência neste domínio específico, o *Dicionário de narratologia* (Reis & Lopes, 1998):

> […] 2. A postulação modal do conceito de narrativa não pode alhear-se de dois factos: em primeiro lugar, o facto de a narrativa poder concretizar-se em suportes expressivos diversos, do verbal ao icónico, passando por modalidades mistas verbo-icónicas […]. Em segundo lugar, a narrativa não se efectiva apenas no plano estético próprio dos textos narrativos literários; ao contrário, por exemplo, do que ocorre com a lírica, a narrativa desencadeia-se com frequência e encontra-se em diversas situações funcionais e contextos comunicacionais […]. De acordo com as múltiplas possibilidades que assim se preveem, um linguista como W. Labov adoptou uma definição genérica de narrativa («Um método de recapitulação da experiência passada que consiste em fazer corresponder a

uma sequência de eventos (supostamente) reais uma sequência idêntica de proposições verbais»; Labov, 1978: 295) […].[…]

3. As dominantes que caracterizam o processo narrativo são fundamentalmente três: o processo narrativo funda-se numa atitude de variável distanciamento assumido por um narrador em relação àquilo que narra, assim se instituindo uma alteridade mais ou menos radical entre o sujeito que narra e o objecto do relato, o que favorece a propensão cognitiva difusamente perseguida pela narrativa; o processo narrativo revela uma tendência para a exteriorização, responsável, não só pela caracterização e descrição de um universo autónomo […] mas também pela tentativa não raro assumida pelo narrador de adoptar uma atitude neutra perante esse universo; finalmente, o processo narrativo instaura uma dinâmica temporal, imposta desde logo pelo devir cronológico em princípio inerente à história relatada, e em segunda instância perfilhada também pelo discurso, uma vez que o próprio acto de contar não só tenta representar essa temporalidade, como se inscreve, ele próprio, no tempo[40] (Reis & Lopes, 1998, pp. 271-272).

Partindo da definição dada pelo *Dicionário de narratologia* podemos desenvolver a definição apresentada anteriormente. Podemos então afirmar que a narrativa se trata da apresentação organizada ou recapitulação de um ou de uma série de acontecimentos e experiências passadas, reais ou imaginárias, através da linguagem verbal, oral ou escrita, ou por meio de imagens, podendo-se efetivar ou não num plano estético, originando narrativas literárias ou narrativas de caráter eminentemente informativo, em situações funcionais e contextos comunicacionais, mas sempre tentando fazer corresponder a uma sequência de eventos uma sequência idêntica de proposições verbais, mobilizando múltiplos e diversos aspetos linguísticos, cognitivos e metacognitivos, de um grau de complexidade elevada.

Na sequência do descrito, verifica-se que as atividades de produção escrita de narrativas implica muito treino e manipulação linguística, por vezes mesmo explícita,

[40] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

ativação de estratégias diversas, monitorização e metarreflexão. O facto de a escrita ser uma atividade complexa, exige do aprendente uma grande consciência dos mecanismos cognitivos e linguísticos envolvidos nesta atividade e uma prática que permita a aquisição das técnicas e estratégias necessárias para o aprendente ser um escrevente eficaz e adequado. Em termos linguísticos, esta atividade envolve operações relacionadas, nomeadamente com o uso e correlação de tempos verbais, técnicas de relato do discurso, deixis, reformulações, etc. As estratégias utilizadas, adquiridas e automatizadas ou treinadas no desenvolvimento desta competência retroalimentam a competência de aprendizagem, revertendo a favor de outras competências que se querem transferíveis e transferidas para outros contextos e momentos, já que o domínio da escrita de narrativas permite a composição de textos num *continuum* que vai do mais informativo ao mais literário, com todas a potencialidades que isso encerra.

A melhoria da produção escrita de narrativas permitirá a melhoria da produção de narrativas orais o que, indiretamente, contribuirá para o seu desenvolvimento e o de outros pares, ao permitir uma melhor participação nas discussões e trocas de ideias em aula e fora dela.

O professor, enquanto mediador cognitivo deve estar "[m]unido de uma consciencialização, teoricamente fundamentada, da especificidade e complexidade do texto escrito, […] [pois só assim] estará apto a promover, mediante uma indispensável adaptação pedagógica, idêntica consciencialização no aluno" (Fonseca, 1994, p. 165).

O desenvolvimento da competência discursiva e comunicativa passa pela narração:

> […] [cremos] que se torna […] urgente reconhecer o caráter limitado (e limitador) de uma noção de competência comunicativa que se reduz à capacidade de produzir e receber de forma adequada e eficaz discursos que constituem o complemento verbal de situações concretas de interação. Fazem parte da competência discursiva, com a produção e recepção de discursos, também a reprodução do discurso no discurso, a recriação verbal de situações, a narração.
>
> […] A possibilidade de criar uma alternativa à contingência do aqui-agora responde a uma necessidade de evasão cujo carácter lúdico e

> catártico é evidente, mas representa também (e sobretudo) um recurso cognitivo que, naturalmente importa saber explorar[; …] é também importante sublinhar que a narrativa não é uma prática exclusivamente literária"[41] (Fonseca, 1994, pp. 111-112).

Fernanda Irene Fonseca sublinha que a escrita não tem apenas um caráter instrumental, funcional, mas que tem um alto valor expressivo e subjetivo. A narração encontra-se particularmente entre os dois, já que permite transmitir objetivamente informações, tendo um elevado poder informativo, mas destina-se também à partilha subjetiva de experiências, emoções e anseios.

Em síntese, optou-se por este tipo de texto uma vez que é uma tipologia textual presente em todos os níveis de aprendizagem de PLE. Desenvolver a capacidade de narrar, expor e contar permite igualmente desenvolver outras capacidades e capacitar o aprendente para outras ações, nomeadamente ao nível de aprendizagem.

Finalmente, contar constitui como um instinto natural do homem e uma das primeiras necessidades de qualquer aprendente de LE:

> Narrar é, aliás, também uma actividade comunicativa, dialógica. Não é uma prática semiológica secundária, literária, "de elite": é, pelo contrário, uma prática primitiva, ligada à infância dos indivíduos e das civilizações. A capacidade de produzir e receber textos narrativos, orais ou escritos, corresponde a um colmatar de finalidades relevantes, quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista social, ligando-se a algo de mais profundo que se enraíza no inconsciente individual e colectivo e que torna possível a constituição de uma memória cultural (Fonseca, 1994, pp. 111-112).

[41] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) e notas do original.

A narrativa é uma das formas primeiras de expressão, pelo que o seu desenvolvimento também pode ajudar a reforçar laços afetivos com outros indivíduos e permitir uma maior interação com falantes (nativos), desencadeando o potencial desenvolvimento de outras competências, inclusivamente em LM. Além disso, permite ao aprendente tornar-se mais autónomo na sua aprendizagem e fora dela, em múltiplos espaços e contextos da sua vida. Capacitar o aprendente para narrar é criar condições para uma comunicação mais facilitada com o Outro proveniente de outra cultura, através da partilha de experiências, e possibilitar a existência de uma plataforma de troca entre aprendentes adultos.

5. Implicações para o ensino-aprendizagem da produção escrita em LE

Pela descrição do processo de escrita se pode constatar que é uma atividade tão complexa e completa que a sua aprendizagem é um contributo para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de outras competências, nomeadamente da competência de aprendizagem. Numa ótica de escrita processual reflexiva, o escrevente deve atuar de forma recursiva, ativando as estratégias de escrita necessárias, monitorizando o processo no seu decurso, verificando o produto com recurso a instrumentos de verificação e ocorrendo momentos de auto e heteroavaliação do processo e do produto. A competência de aprendizagem e as EA têm particular interesse neste contexto, sendo a metacognição um dos alicerces da escrita processual recursiva e reflexiva. O desenvolvimento da competência de escrita potencia assim o *empowerment* do aprendente-cidadão.

Em termos metodológicos, tal como Olívia Figueiredo (2004), advogamos que as práticas pedagógicas no âmbito da pedagogia da escrita, e no desenvolvimento de outras competências, devem ativar "processos metacognitivos de forma que o aluno adquira a prática de reflexão sobre os seus próprios processos de aprendizagem"[42] (Figueiredo, 2004, p. 82). As atividades de escrita mobilizam componentes diversos que se combinam para atuar na resolução de problemas, partindo da sua identificação.

[42] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

Na senda da consolidação da competência de escrita, é necessário promover em sala de aula momentos de situações funcionais, como sendo *"*momentos de produção de escritos e de aprendizagens não formalizadas e efetuados com a finalidade de comunicar" (Figueiredo, 2004, p. 84) e momentos de situações de estruturação, de "ensino formalizado privilegiando o discernimento das componentes discursivas, textuais, linguísticas de género textual que se quer trabalhar, nomeadamente, pela formulação e pela resolução de problemas constatados durante as situações funcionais"[43] (Figueiredo, 2004, p. 84). Assim, combina-se um ensino explícito com um implícito partindo da prática e para a prática. "Neste sentido, na escola, lugar de ensino e aprendizagem de práticas, o professor, como "mediador cognitivo" deverá actuar de forma a que o aluno se torne competente, passando pouco a pouco de práticas conjuntas de regulação à sua autonomia na situação de produção escrita"[44] (Figueiredo, 2004, p. 84). Para atingir este objetivo é também importante colocar o aprendente em contacto e a praticar diferentes tipos e géneros discursivos: "O professor deve agir sobre o processo de escrita para proporcionar, ao escrevente, o desenvolvimento das competências requisitadas pela escrita, assim como facultar o contacto com diferentes textos e explicitar as suas diferentes funções" (Mouquinho, 2009, p. 20), todavia, ainda que este aspeto seja por nós plenamente reconhecido, optámos por nos centrar no texto narrativo.

A abordagem pedagógica da produção escrita deve promover a realização de atividades que estimulem a competência de comunicação através da integração de fatores envolventes à realização da tarefa:

> É, por consequência, fortemente aconselhável que exista uma relação de possibilidade real de existência da tarefa com o resultado, ou seja, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de molde a que possam vir a ser expressos necessidades e desejos autênticos, reais, já que o uso da linguagem apenas se concretiza a partir de um lugar de

[43] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.
[44] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

> produção determinado histórica, cultural e institucionalmente (Bizarro, 2006, p. 78).

Revela-se muito importante fomentar discussões problematizantes com os aprendentes sobre o ato de escrita (Figueiredo, 2004), enquanto espaço de partilha e troca de conhecimentos e inquietações, com grande peso a nível cognitivo e socioafetivo, e como alavanca de reflexões metacognitivas.

Para o professor poder cumprir tarefas como ativar dispositivos adequados à realização de práticas de escrita, tem de ele próprio de ser detentor de competências e dominar os processos redacionais, como fazer o diagnóstico ou o levantamento de fraquezas a nível linguístico e processual dos seus aprendentes, identificando os pontos fortes e fracos da sua ação processual de redação e ser capaz de estabelecer um plano de ação, negociado, sempre ajustado ao(s) aprendente(s) e ajustável ao longo do caminho. Este tipo de competências tem de ser desenvolvido e/ou aprofundado em ações de formação inicial e/ou contínua de professores.

Não nos podemos esquecer de que a competência de escrita se desenvolve tendo por base o aprendido e o herdado, num entendimento de que as instâncias de ensino formal não recebem os aprendentes imaculados, vazios, tábuas rasas de conhecimentos. Cada indivíduo transporta consigo a sua história e experiências pessoais, o seu background cultural e educacional, as suas representações, os seus preconceitos e estereótipos, os seus saberes e conhecimentos, sendo tão mais verdade quanto se esteja a falar de um ensino para um público adulto e multicultural, como é o nosso caso:

> Sendo a aquisição da competência de uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil, exige a adopção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem o trabalho, o esforço, a persistência. […]
>
> Reconhecer que a escrita é uma "habilidade" não espontânea e altamente regulada, que exige, por isso, uma longa aprendizagem, não obsta a que se tente ligá-la, na pedagogia, ao prazer, ao jogo, à imaginação, à criatividade (Fonseca, 1994, pp. 172-173).

6. Síntese do Capítulo

Este capítulo centrou-se na competência de escrita em LE, começando por refletir sobre o seu carácter integrador. O domínio da escrita permite a participação em discussões, a troca de ideias que podem conduzir ao reforço da autoestima e desenvolvimento da competência atitudinal, promovendo a autonomização e um exercício mais integral da cidadania do indivíduo-aprendente. Além do referido, a escrita goza de amplo prestígio social, pelo que o domínio de técnicas redacionais e o desenvolvimento da competência de escrita exponenciam a sua aceitação e reconhecimento sociais.

Contudo, a escrita não pode ser ensinada / aprendida de forma isolada, desconectada das restantes competências, estabelecendo relações particularmente fortes com a oralidade e a leitura. O desenvolvimento integrado de várias competências só poderá ser eficaz e consequente se planeado e desenvolvido de forma consciente por parte de ensinantes e aprendentes.

Sendo objeto da nossa reflexão, é fundamental conhecer algumas das especificidades da escrita. Esta atividade apresenta-se como extremamente complexa desde logo pelo caráter abstrato da comunicação diferida. Ao ser uma produção que dispõe de mais tempo de realização e contempla a possibilidade de recuos e avanços ao longo do processo, opondo-se à instantaneidade das trocas orais, resulta muito densa em termos lexicais e rica em hipotaxe. Pelas suas particularidades e complexidade, a escrita deve ser conhecida através da aprendizagem formal para que possa consolidar-se a competência de produção escrita, já que "[p]roduzir um texto escrito não é fazer uma mera transposição de um texto oral" (Duarte, 2003, p. 441).

A escrita distingue-se da oralidade por diversos fatores, nomeadamente pela pontuação e pelo acompanhamento icónico. Impondo-se como modalidades diferentes, oralidade e escrita devem ser conhecidas de forma explícita e consciente para que o aprendente desenvolva competências nos dois domínios.

Neste enquadramento, importa conhecer as especificidades do processo de ensino-aprendizagem da escrita em LE e que mecanismos o diferenciam do ensino-aprendizagem da escrita em LM. Escrever em LE apresenta alguns pontos convergentes com o processo de escrita em LM, mas essencialmente, apresenta múltiplas divergências. A aprendizagem da escrita em LE ocorre em simultâneo com a própria aprendizagem da língua-alvo, reforçando a crença de que nenhuma competência deve ser descurada e de que se deve desenvolver todas as competências de forma articulada.

A transferência que se opera entre a LM, e outras LE que o aluno domina, e a língua-alvo manifesta-se pela interlíngua, a gramática própria do aprendente, as regras desenvolvidas por ele e constantemente em mutação e ajuste. Neste contexto, o erro é uma manifestação do posicionamento do aprendente no *continuum* de aprendizagem, devendo, professores e alunos vê-lo como tal, desmistificando-o. O erro, a sua consideração e análise permitem reflexão atuante, no sentido de regular práticas pedagógicas e (re)avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

As manifestações da interferência na modalidade escrita enformam a interlíngua escrita (Barbosa, 2012) com características próprias. Para que o desenvolvimento do aprendente se dê e se proceda a ajustes de interlíngua, este tem de participar num processo de ensino-aprendizagem estimulante, pleno de situações de aprendizagem significativa, dado que para que a transferência ocorra, de acordo com Cummins (1980), são necessários pré-requisitos, que o aluno já seja detentor de um nível mínimo de conhecimentos na língua-alvo, para que sejam transferidos conhecimentos da LM ou de outras LE. Compreende-se pois que o ensino-aprendizagem da produção escrita em LE seja particular, requerendo uma didática específica. Quando a aprendizagem de LE ocorre na idade adulta, o caráter reflexivo, metacognitivo e metalinguístico da aprendizagem aumentam, criando uma maior consciência da aprendizagem e dos seus mecanismos, assim como o estabelecimento de relações com a LM e outras LE, uma vez que as experiências de aprendizagem de outras línguas se apresentam como facilitadoras de aprendizagens na língua-alvo.

Como na aprendizagem de qualquer outra competência, o processo deve ser tão, ou mais, valorizado que o produto, mas no caso particular da escrita, uma vez que o processo é deveras complexo, cumpre atribuir-lhe um valor assinalável. A valorização do processo e a reflexão sobre o mesmo são fulcrais para a identificação de aspetos em

que o escrevente é bem-sucedido e quais precisam de ser repensados ou mais treinados. Desta feita, o desenvolvimento da competência de escrita estimula o desenvolvimento da competência de aprendizagem e de metacognição, impulsionando-se mutuamente.

Pelo caráter central dos processos de aprendizagem da escrita, surgiram diversos modelos e diferentes entendimentos. Resumidamente pode-se afirmar que os modelos mais sequenciais e estáticos não dão resposta cabal à complexidade do processo de escrita que é, por natureza, recursivo. A partição *planificação, textualização* e *revisão* descrevem de forma mais eficaz as operações que têm lugar durante o processo escritural.

Dentre os diversos tipos de texto optámos pela narrativa, uma vez que é a expressão de uma necessidade primitiva do ser humano – contar –, pelas próprias características textuais e discursivas desta tipologia, porque é um modo presente em todos os níveis (do QECR) de ensino-aprendizagem de uma LE, serve outros modos e potencia o desenvolvimento de outras competências, indo desde as linguísticas às atitudinais, passando pela competência comunicativa.

Pelo exposto, conclui-se que é necessário levar a cabo uma abordagem pedagógica que não ignore os conhecimentos prévios dos aprendentes, linguísticos ou de outro cariz, valorizando-os assim como ao background e às características individuais dos mesmos, centrando-se nos aprendentes e nos seus processos de escrita. Colocar os escreventes em contacto com vários tipos de texto e abordar a escrita integrada com outras competências, de forma consciente, promove um desenvolvimento mais completo do aprendente.

Esta abordagem não deve ser isenta de um profundo conhecimento dos mecanismos psico-cognitivos do processo de escrita por parte dos professores, mas igualmente dos alunos, que se procura tornar autónomos, também pelo *empowerment* fornecido pela competência de escrita.

Conclusões da Parte I

A Parte I pretendia atingir três objetivos que acreditamos terem sido alcançados: (i) refletir sobre a relevância do desenvolvimento de uma competência de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE; (ii) comprovar a importância do recurso a EA na formação numa LE; (iii) refletir sobre a importância do desenvolvimento da competência de escrita de narrativas em LE. Não poderíamos empreender uma investigação deste tipo sem considerarmos as representações que os intervenientes no fenómeno em análise têm sobre o mesmo, já que estas fazem parte da realidade que se quer conhecer, pelo que, no Capítulo 3 da Parte I, se levou a cabo uma reflexão sobre a natureza das representações sociais.

Atualmente, dado o nosso enquadramento geo-cultural, são requeridas mudanças no âmbito da educação. A sociedade globalizada, o aumento da mobilidade dos indivíduos, assim como as constantes mudanças e a imprevisibilidade, inclusivamente a nível laboral, reforçam a importância das competências. É necessário investir no âmbito da educação no reforço da tolerância e intercompreensão, no desenvolvimento da competência metacognitiva e de aprendizagem como forma de promover a cidadania democrática e a inclusão. Impõe-se neste contexto que a aprendizagem seja pensada enquando processo que acompanha o indivíduo ao longo da vida e que a aprendizagem de LE seja mais valorizada.

Esta aprendizagem, além de promover a competência intercultural, o plurilinguismo e uma postura mais aberta ao Outro, potencia o desenvolvimento da competência metacognitiva e de aprendizagem. O processo de aprendizagem de uma LE leva à reflexão sobre a LM e outras LE já aprendidas, levando a ajustes nos conhecimentos e esquemas mentais que o indivíduo já possuía. A aprendizagem de uma língua com recurso a EA promove uma competência de aprendizagem que reverte a favor de outras competências e saberes. O facto de se ter a possibilidade de aprender a LE do país em que se vive permite ter acesso aos direitos e deveres da sociedade que o indivíduo integra, possibilitando a vivência de uma cidadania ativa e fomentando a integração na sociedade e na cultura hospedeiras.

As EA, enquanto promotoras de uma aprendizagem mais reflexiva e estratégica, revertendo a favor de outras competências e saberes e passíveis de serem transferidas para outros momentos e situações, constituem-se numa alavanca de *empowerment* para o sujeito aprendente. O recurso às EA impõe-se como central num paradigma educativo em que o centro da atividade de ensino-aprendizagem é o aprendente, já que a este se reserva hoje um papel mais ativo e participante na construção do seu saber.

A produção escrita, por seu turno, atividade de extrema complexidade, mostra-se central para o desenvolvimento sustentado de competências e capacidades não exclusivamente linguísticas e para a própria aprendizagem da L(E), estimulando a própria estruturação do pensamento, pelo que importa estudar e compreender os seus processos. Pode-se concluir que a atividade de produção escrita envolve processos cognitivos e psicológicos de grande complexidade que fazem dessa atividade a uma das mais complexas quer em LM, quer (e sobretudo) em LE. O processo de produção escrita organiza-se em três processos não lineares (que contemplam subprocessos) (Flower & Hayes, 1981): planificação, textualização e revisão. O caráter recursivo da atividade de produção escrita ilustra bem a sua complexidade. No presente trabalho optámos por nos centrarmos na produção escrita de narrativas, uma vez que é uma tipologia textual presente em todos os níveis de PLE e pelo facto de dar resposta a uma necessidade básica do ser humano: contar.

Parte II – EA em PLE: estudo de caso

Capítulo 1: Enquadramento da investigação

1. Problemática de investigação

Este estudo centra-se nas EA em PLE, pela importância de que se investem, quer no desenvolvimento da competência de aprendizagem quer no desenvolvimento das competências linguísticas, centrando-se nas atividades de produção escrita. Optou-se por focar esta competência em virtude da complexidade dos seus processos e do seu papel fulcral para a promoção do desenvolvimento de outras competências, como a oralidade e a leitura. Dentre as diversas tipológicas textuais, elegemos a narrativa, por estar presente em todos os níveis de proficiência, por contribuir para o desenvolvimento integral do aprendente, porque contar se instaura como uma necessidade primitiva do homem e pelas próprias características textuais e discursivas desta tipologia (cf. Parte I).

Tendo como objetivos do nosso trabalho de campo fazer o levantamento das EA que os alunos de PLE usam na produção escrita de narrativas em sala de aula, conhecer as práticas pedagógicas levadas a cabo no âmbito do ensino estratégico, conhecer as representações que os professores de PLE têm sobre o conceito de EA, compreender como procedem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita, e identificar EA a que recorrem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita, considerou-se pertinente fazer a investigação incidir em dois grupos: alunos e professores. Os alunos foram submetidos a um inquérito por questionário e os professores a um inquérito por entrevista. Não nos restringimos a estudar unicamente os alunos, uma vez que é nossa convicção que "os pensamentos e crenças do professor guiam, orientam e influenciam o […] comportamento [dos aprendentes], numa relação intrínseca e dialética entre pensamento e acção" (Bizarro, 2006, p. 183). Conhecer aspetos relativos à

aprendizagem sem conhecermos, pelo menos parte do ensino que lhe subjaz, mutilaria por certo o nosso objeto de estudo.

Para atingir os nossos objetivos procedeu-se à construção de dois instrumentos de recolha de dados: um questionário (cf. Apêndice A – Questionário aplicado à amostra Grupo 1) e um guião de entrevista (cf. Apêndice B – Guião de entrevista realizada à amostra Grupo 2), que podem ser consultados nos apêndices. Estes instrumentos serão apresentados mais adiante, no Capítulo 2 (Parte II).

2. Contexto de investigação

O trabalho de campo da presente investigação foi levado a cabo na FLUP. Para que melhor se possa compreender o estudo realizado, passa-se a uma breve apresentação, quer da instituição de ensino onde o estudo se desenvolveu, quer dos cursos de PLE aí ministrados.

Podemos ler na página web de apresentação da FLUP que este estabelecimento de ensino, instituído no ano letivo de 1919-1920[45], atualmente com mais de 3.000 estudantes, oferece diversos cursos nos três ciclos de estudos (13 de 1º ciclo, 30 de 2º e 18 de 3º) em áreas como Arqueologia, Ciência da Informação, Ciências da Comunicação, Ciências da Linguagem, Didática, Estudos Culturais, Filosofia, Geografia, História, História da Arte, Línguas Clássicas e Estrangeiras, Literatura, Museologia, Português Língua Estrangeira, Relações Internacionais, Sociologia, Tradução e Turismo. A FLUP está organizada em departamentos, mais precisamente nove: Departamento de Ciências e Técnicas do Património, Departamento de Estudos Anglo-Americanos, Departamento de Estudos Germanísticos, Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos, Departamento de Filosofia, Departamento de Geografia, Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais, Departamento de Jornalismo e Ciências da Comunicação e Departamento de Sociologia.

[45] http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=122252 [17/08/2012].

De acordo com a informação disponível no SIGARRA[46], esta faculdade conta com 94 funcionários não docentes e 248 docentes[47].

Esta instituição dispõe ainda de amplas ofertas no âmbito dos cursos de formação contínua, não conducentes a grau. De destacar os cursos de língua que se inserem nesta oferta e que contemplam línguas como árabe, chinês, japonês, húngaro, polaco e persa[48]. No que diz respeito aos cursos de PLE da FLUP, que integram as suas ofertas no âmbito das LE, estes estão organizados da seguinte forma:

(i) *Curso Anual de Português para Estrangeiros* – curso composto por dois semestres independentes entre si (o 1º semestre funciona entre outubro e fevereiro e o 2º, entre fevereiro e junho), com uma carga horária de 60 horas letivas cada, que contempla todos os níveis, de acordo com as propostas do QECR e numa adaptação levada a cabo pela FLUP[49];

(ii) *Curso de Verão de Português para Estrangeiros* – curso mais orientado para o público que alia turismo e férias à aprendizagem/consolidação da língua portuguesa e que decorre nas três primeiras semanas do mês de julho; contempla todos os níveis, tal como o *Curso Anual de Português para Estrangeiros* (cf. (i)); tem uma carga horária média de 60 horas letivas, além de uma programação cultural destinada a dar a conhecer melhor o património e a vida dos portugueses;

(iii) *Curso Intensivo de Português para Estrangeiros* – curso com três edições a decorrerem em setembro, outubro e março; contempla apenas os níveis A1.1 e A1.2;

[46] Sistema de Informação para Gestão Agregada dos Recursos e dos Registos Académicos utilizado pela Universidade do Porto e pelas suas unidades orgânicas.

[47] http://sigarra.up.pt/flup/pt/web_page.inicial [19/12/2013].

[48] https://sigarra.up.pt/flup/web_base.gera_pagina?P_pagina=1182 [16/08/2012].

[49] Na interpretação da FLUP do QECR, optou-se por subdividir os níveis de referência estando organizados da seguinte forma: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2, C2.1 e C2.2. No caso particular dos dois primeiros níveis, nível A1.1 e A1.2, estes funcionam em grupos fisicamente diferentes, constituindo turmas independentes. A distinção faz-se entre os alunos que têm como LM (ou um elevado grau de proficiência em) espanhol, italiano ou romeno – A1.2 – e os alunos que têm outra LM – A1.1. No caso destes últimos, também podem integrar turmas de nível A1.2 se já tiverem realizado anteriormente um curso de nível A1.1. ou se forem colocados nesse nível a partir da realização de um teste diagnóstico. Quando não há alunos em número suficiente para formar turmas independentes, os estudantes do nível B são concentrados num só grupo, o mesmo acontecendo com os alunos dos níveis A2 e C. Note-se que à saída do nível os alunos podem obter qualquer um dos níveis que estão agregados fisicamente na mesma turma. Concretamente, um aluno que frequente uma turma de nível B poderá obter no fim um nível B1.1, B1.2, B2.1 ou B2.2; um aluno que frequente uma turma de nível C poderá obter no fim um nível C1.1, C1.2, C2.1 ou C2.2; e um aluno que frequente uma turma de nível A2 poderá obter no fim um nível A2.1 ou A2.2, mediante a obtenção de uma média igual ou superior a 10 valores (numa escala de 0 a 20) num regime de avaliação contínua com exame final.

tem uma carga horária de 60 horas letivas; os meses de realização das edições deste curso coincidem com o início dos dois semestres do ano letivo como meio de prover um primeiro contacto com a língua aos alunos que não têm quaisquer conhecimentos de língua portuguesa ou que têm conhecimentos muito rudimentares, no fito de proporcionar uma melhor e mais rápida adaptação ao país hospedeiro através do conhecimento básico da língua; a maioria dos alunos que frequentam estes cursos são alunos de mobilidade[50]; decorrendo a edição de outubro integralmente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)[51];

(iv) *Curso Intensivo de Português para Estrangeiros: Faculdade de Engenharia da UP* – curso com duas edições a decorrerem em outubro e março; contempla igualmente apenas os níveis A1.1 e A1.2; tem uma carga horária de 60 horas letivas; os meses de realização das edições deste curso intensivo coincidem com o início dos dois semestres do ano letivo como forma de proporcionar um primeiro contacto com a língua aos alunos que não têm quaisquer conhecimentos em língua portuguesa ou que têm conhecimentos muito básicos, à semelhança do *Curso Intensivo de Português para Estrangeiros*, tendo os mesmos propósitos quanto à adaptação dos alunos; ambas as edições decorrem na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP)[52] como meio de garantir esta oferta educativa aos alunos dessa faculdade;

(v) *Erasmus Intensive Language Course*[53]: curso integralmente financiado pelo *Lifelong Learning Erasmus Programme*, está vocacionado para estudantes de mobilidade ERASMUS que decorre em duas edições – edição de verão (julho/agosto) e edição de inverno (janeiro/fevereiro) –, realizando-se imediatamente antes do início dos dois semestres do ano letivo como meio de promover um primeiro contacto com a língua e com a cultura a alunos que não têm quaisquer conhecimentos de língua

[50] Tal como a página web de apresentação da FLUP refere, esta instituição de ensino tem vindo a firmar "protocolos com prestigiadas Universidades estrangeiras (com destaque para as europeias e brasileiras) [que] permitem o intercâmbio de estudantes e docentes" https://sigarra.up.pt/flup/web_base.gera_pagina?P_pagina=1182 [16/08/2012].

Um número considerável de alunos que frequentam os cursos de PLE da FLUP resultam dos protocolos firmados, não só pela FLUP, mas pela Universidade do Porto em si e pelas suas unidades orgânicas e de investigação, como é o caso das faculdades e institutos.

[51] A Universidade do Porto não está concentrada num Campus único, estruturando-se em três polos: Polo I – Centro da cidade; Polo II – Asprela; Polo III – Campo Alegre. A FLUP integra o Polo II e a FPCEUP integra o Polo II. As aulas ministradas na FLUP estão geograficamente mais acessíveis aos alunos dos Polos I e III.

[52] Localizada no Polo II.

[53] Curso realizado ao abrigo do Lifelong Learning Erasmus Programme (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_en.htm [06/09/2012]). O número das edições e de turmas por edição a funcionarem anualmente depende do financiamento atribuído pelo programa.

portuguesa ou desenvolver conhecimentos de língua portuguesa em alunos que já têm conhecimentos elementares, e que se encontrarão a fazer o seu programa ERASMUS numa instituição de ensino em Portugal por um semestre ou dois semestres (este último pode ser o caso dos alunos que frequentam a edição de verão), já que os níveis contemplados no curso são A1 e B1; este curso combina as modalidades de ensino presencial, *e-learning* e *b-learning*, e a sua carga horária corresponde a 20h para a modalidade de *e-learning*, 76h para a presencial, subdivididas entre 60h de aulas e 16h distribuídas por duas oficinas, além de 12h de visitas de estudo.

Dos cursos de PLE supramencionados oferecidos pela FLUP, optou-se por estudar as EA na produção escrita de narrativas em PLE dos alunos a frequentarem o *Curso Anual de Português para Estrangeiros* por ser o curso que se reveste de maior importância, uma vez que acolhe um público mais numeroso e mais heterogéneo no que diz respeito à proveniência, às ocupações profissionais, ao background académico, cultural e linguístico, às motivações para estudar PLE, entre outros fatores. Além disso, o próprio carácter organizativo deste curso, mais distribuído no tempo, com uma carga horária de 2 horas duas vezes por semana, num total de 60 horas (o que se concretiza em cerca de quatro meses de curso), mostrou-se mais adequado para recolher os dados pretendidos, sobretudo no caso dos alunos de nível inicial. Como referimos anteriormente, o curso estrutura-se na realidade em dois cursos independentes – *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 1.º semestre* e *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º semestre*.

O questionário foi passado nas aulas a partir sensivelmente da 54ª hora do curso, ou seja, a partir de cerca de 90% do curso transcorrido. Optou-se por este momento por considerarmos que seria mais adequado os aprendentes responderem ao questionário depois de terem o máximo possível de experiência letiva do curso e por acreditarmos que desta forma estariam linguisticamente mais preparados para responder ao questionário, sobretudo no tocante aos alunos de nível iniciação (principalmente os alunos de nível A1.1, mas também os alunos de nível A1.2). Os professores foram contactados por email e todos acederam prontamente a colaborar nesta investigação. A coordenadora dos cursos livres de PLE foi contactada no sentido de autorizar a realização dos inquéritos no *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º semestre* - 2011/2012, por questionário, junto dos alunos, e por entrevista, juntos dos professores, tendo-se mostrado colaborativa e anuiu de imediato.

Quando aos professores que lecionam as aulas de PLE da FLUP, habitualmente são professores experientes no ensino desta LE que, em alguns casos, lecionam também outras disciplinas na FLUP, maioritariamente na área da Didática, Linguística e Literatura. Todavia, o corpo docente destes cursos não é completamente estável, até pela flutuação do número de turmas a abrir em cada curso, já que o número de turmas depende, sobretudo, do número de alunos inscritos. No 2.º semestre do ano letivo a que se refere a presente investigação (2011/2012), havia 9 professores em funções.

3. Metodologia de investigação

Como sabemos, a natureza da questão de partida será essencial e fundamentará todas as decisões metodológicas a tomar ao longo da realização do trabalho de investigação (Pacheco, 2006; Ghiglione & Matalon, 1997; Quivy & Campenhoudt, 2008): "O problema é a pergunta para a qual desejamos saber a resposta. A investigação é a procura dessa resposta. Uma pergunta bem formulada permite uma boa condução da investigação" (Sousa, 2009, p. 44). Será pois pertinente relembrar a questão de partida, já que toda a investigação se inicia com a "identificação e clarificação de um problema" (Almeida & Freire, 2007, p. 36): "Estarão os alunos de PLE conscientes das EA que usam quando escrevem narrativas?" e "Terão os alunos de PLE uma competência estratégica associada à produção escrita desenvolvida?".

Questionamo-nos ainda sobre outros aspetos a que esta investigação quer dar resposta: "Que EA usam os alunos de PLE da FLUP na produção escrita de narrativas em sala de aula?", "Quais as práticas levadas a cabo pelos professores de PLE da FLUP para desenvolver a competência de aprendizagem dos seus alunos?", "Quais as representações que os professores de PLE têm sobre o conceito de EA?" e "Como promover o desenvolvimento da competência de aprendizagem e de produção escrita de narrativas?".

Este problema impôs-se a partir da prática letiva e de múltiplas conversas com colegas, bem como de diversas leituras e reflexões de caráter teórico. No que diz

respeito à questão da produção de narrativas em sala de aula em particular, verificou-se igualmente, pela prática e em troca de experiências com outros colegas, que os alunos continuavam a apresentar dificuldades na redação de textos narrativos, o que nem sempre se prendia com questões de língua portuguesa, mas com aspetos a nível da execução da narrativa em si, o que fazia adivinhar lacunas a nível discursivo. A questão de partida surge então, por um lado, da prática, da observação e da vivência no contexto pedagógico-didático da aprendizagem de uma LE, e, por outro, das leituras que foram levadas a cabo sobre o tema aqui abordado (Sousa, 2009):

> Sistematizando [as] fontes de identificação ou definição de um problema, podemos afirmar que tal decorre: de uma teoria existente e que se toma como referência, da observação diária dos comportamentos, dos problemas práticos que em determinado contexto se gostariam de resolver e, finalmente, das propostas ou sugestões decorrentes da investigação anteriores (Almeida & Freire, 2007, p. 38).

No entanto, intimamente associadas a esta questão genérica foram surgindo outras questões em concomitância com as leituras feitas e com a investigação em curso, já que "toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora" (Pacheco, 1995, p. 67). Assim, as questões "Quais as práticas levadas a cabo pelos professores de PLE da FLUP para desenvolver a competência de aprendizagem dos seus alunos?" e "Quais as representações que os professores de PLE têm sobre o conceito de EA?" impuseram-se igualmente. Uma vez que os fenómenos sociais em si mesmos são complexos e se constituem no cruzamento de outros fenómenos, é fundamental recolher dados a partir de diferentes perspetivas do mesmo fenómeno (Sousa, 2009) como forma de conhecer melhor o objeto de estudo, ainda que esta imperativa descentração comporte algum risco e exija um maior esforço e rigor delimitativo, já que não se pretende dispersar o olhar na abrangência do fenómeno, que no limite se pode estender ao infinito, arriscando não se ver nada claramente e na profundidade desejável e necessária.

Tendo em conta que o nosso objeto de estudo era difícil de observar, por se tratar essencialmente de processos mentais, necessitámos de recorrer à recolha de indicadores[54], através da recolha de dados solicitados aos próprios alunos (Grupo 1) e professores (Grupo 2) sobre as EA em PLE, com recurso a dois instrumentos por nós produzidos – um questionário e um guião de entrevista. Como sabemos, "a medição em educação é bastante difícil. Os fenómenos que se pretende medir nem sempre são diretamente observáveis, constituindo um verdadeiro quebra-cabeças descobri-los e algumas vezes um esforço titânico construir um instrumento para os medir" (Sousa, 2009, p. 181). Como sublinha Sousa, "a atitude do professor, a compreensão por parte dos alunos, a atenção, o interesse e outras variáveis semelhantes não são directamente mesuráveis, tendo por isso que se recorrer a 'indicadores' " (Sousa, 2009, p. 182). Por isso mesmo, se foram ajustando as perguntas de partida de forma a poder colher dados claros, exequíveis, pertinentes (Pacheco, 2006), observáveis, replicáveis (Almeida & Freire, 2007; Quivy & Campenhoudt, 2008) e mesuráveis (Almeida & Freire, 2007; Fedderholdt, 1998; Ghiglione & Matalon, 1997; Quivy & Campenhoudt, 2008; Sousa, 2009).

Já Oxford (1990) sublinhava o facto de nem todas as estratégias serem observáveis, tal como os processos que ocorrem mentalmente (p.e. associação de conceitos), o que se ergue como argumento a favor de um questionamento dos próprios alunos quanto às suas práticas, e, neste caso, quanto às EA que consideram utilizar:

> Degree of Observability [-] language learning strategies are not always readily observable to the human eye. Many aspects of cooperating, a strategy in which the learner works with someone else achieve a learning goal, can be observed, but the act of making mental associations, an important memory strategy, cannot be seen. It is often difficult for teachers to know about their students' learning strategies, because some strategies are hard to observe even with the help of videotape and closed-circuit television[55] (Oxford, 1990, p. 12).

[54]Um indicador é um dado medido por um instrumento que coloca a descoberto alguma característica não directamente observável (Sousa, 2009, p. 182).

[55] Omitimos a formatação (negrito e/ou itálico) do original.

Também o processo de produção de um texto escrito, pelo seu carácter interno, não é imediatamente acessível para o professor, que muitas vezes só contacto com o resultado desse processo de difícil observação (Carvalho, 2001a).

Donde a necessidade de os professores inquirirem os seus aprendentes com recurso a instrumentos adequados a identificar as suas práticas. Apenas conhecendo os aprendentes e os seus procedimentos o professor poderá negociar um plano de trabalho que vise otimizar o processo de aprendizagem do aluno.

Considerando a realidade que queríamos conhecer e a opção por contemplarmos a metodologia qualitativa, enquanto metodologia que se interessa por conhecer as dinâmicas das interações socias em contexto (Silva, 2006), visando, num primeiro momento, conhecer um fenómeno, para, num segundo momento, propor algumas estratégias de remediação, solicitando dados a amostras por conveniência não probabilísticas, podemos afirmar que nos encontramos perante um estudo de caso.

Optámos por esta metodologia, uma vez que pretendemos recolher indicadores e analisá-los, tentando conhecer uma realidade com o mínimo de rutura com o seu contexto natural, já que acreditamos "que a realidade é construída pelos indivíduos em interacção com essa mesma realidade" (Silva, 2006, p.104) Assim, este esforço de conhecimento da realidade deve incluir as suas representações enquanto sua parte integrante. O estudo de caso afigurou-se-nos adequado a esta investigação na medida em que era nosso objetivo recolher dados que nos permitissem conhecer e descrever uma determinada situação em contexto, após a sua análise e interpretação. O estudo de caso não é uma metodologia recente em educação, socorrendo-se já dela outras áreas como a psicologia, a antropologia ou a sociologia (Sousa, 2009).

Um estudo de caso centra-se num sujeito ou fenómeno particular que representa uma situação concreta, que, neste caso, se situa na realidade educacional, procurando abordá-lo de um modo total, holístico, integrado no seu contexto, e da forma mais exaustiva possível, por forma a construir uma descrição rica do sujeito ou fenómeno em foco. Podemos dizer que um estudo de caso é por natureza heurístico, uma vez que conduz ao conhecimento e compreensão do objeto de estudo, e indutivo, já que é este o procedimento seguido mais habitualmente neste tipo de metodologia. Este tipo de

estudo não nos permite generalizações, mas antes conceptualizações hipotéticas, aspetos a considerar em ulteriores estudos de caso ou em situações concretas (Correia, 2004; Gomm, Hammersley & Foster, 2000; Lewin, 1973; Mucchielli, 1987; Sousa, 2009) (Figura 23).

Figura 23

Características de um estudo de caso (Fonte: Correia, 2004; Gomm et al., 2000; Lewin, 1973; Mucchielli, 1987; Sousa, 2009)

Como vantagens desta metodologia surge-nos precisamente o facto de apontarmos uma bateria de instrumentos para o estudo de um fenómeno, visando um conhecimento mais profundo da realidade em estudo e dos seus mecanismos, permitindo um estudo mais curto ou mais longo, em termos temporais. Todavia, pelas suas características, um estudo de caso não permite estabelecer generalizações: "Alternatively, the wider relevance of the findings may be conceptualized in terms of the provision of vicarious experience, as a basis for 'naturalistic generalization' or

'transferability' " (Gomm et al., 2000, p. 4). Além disso, sendo uma investigação *hic et nunc* não poderá ser reconstituída e confirmada *a posteriori*. No entanto, sabemos que estes aspetos não põem em risco a validade desta metodologia, já que, mesmo não sendo estatisticamente significativos são qualitativamente significativos, dependendo da autenticidade do objeto em estudo e não da sua frequência: "O estudo de caso baseia-se na premissa de que um caso poderá apresentar-se como típico de vários outros semelhantes, podendo ser visto como um exemplo de um conjunto de eventos ou grupo de indivíduos" (Sousa, 2009, p. 144).

Desta feita, não será em nenhum momento nosso objetivo formular generalizações, mas antes conhecer em profundidade um determinado fenómeno, refletir sobre o mesmo, o que pode ser relevante ao serviço do conhecimento de situações e contextos análogos.

Mas do que falamos realmente quando falamos de estudo de caso? Em que consiste um caso? Alberto Sousa descreve-no-lo: "Em investigação em educação, um *caso* refere-se geralmente a um sujeito que apresenta uma dada tipologia característica que ao ser estudada numa perspectiva construtivista permite uma maior compreensão do seu funcionamento fenomenológico" (Sousa, 2009, p. 139).

E acrescenta:

> O estudo de um caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. […]
>
> Um caso pode ser também uma […] matéria curricular, um acontecimento, um grupo-turma de alunos, um professor ou qualquer outra situação única que necessita de ser estudada como tal no seio do contexto em que sucede ou sucedeu (Sousa, 2009, pp. 137-139).

O caso apresenta-se pois como qualquer coisa, pessoa, organização ou situação integrada no seu contexto natural, única e digna de destaque. O estudo de caso, de acordo com Sousa (2009, p. 138), "[t]rata-se, por isso, de uma investigação naturalística, em que se estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes" (Gomm et al., 2000).

Ainda no entender de Sousa (2009), podemos preceder a um estudo de caso em três passos: recolha de dados, o mais completa possível, sobre o fenómeno em estudo; análise qualitativa e quantitativa dos dados; e estabelecimento de relações e inferências em ordem à extração de conclusões (Figura 24):

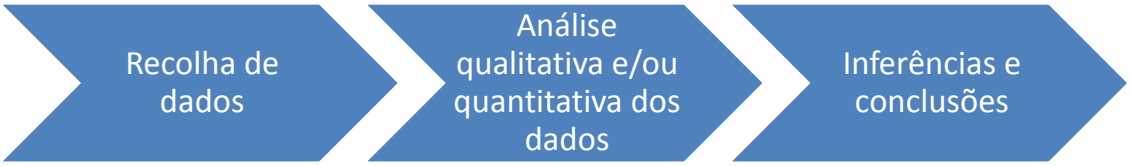


Figura 24

Procedimentos do estudo de caso (Fonte: Sousa, 2009)

Foi precisamente desta forma que se desenvolveu o presente trabalho. Retomando os objetivos deste trabalho de investigação, podemos dizer que genericamente pretendeu-se: refletir sobre alguns aspetos de ordem teórica, tal como a relevância do desenvolvimento de uma competência de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE e da competência de escrita de narrativas em LE, e a importância do recurso a EA na formação numa LE; identificar conceções e práticas em ordem à indagação das causas de ações e do processo encetado sobretudo por alunos, ao querer conhecer as representações de professores de PLE do conceito de EA e da sua prática, identificar as EA a que alunos de PLE dizem recorrer, compreender como procedem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita e identificar EA a que recorrem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita (primeira ação -

diagnóstico); e, finalmente, apresentar propostas de abordagem didática (segunda ação – sugestões de remediação).

Pode-se dizer que a recolha dos dados (cf. Parte II) foi orientada pelo enquadramento teórico (cf. Parte I) e que os dados recolhidos foram posteriormente analisados quantitativa e/ou qualitativamente (cf. Parte II) igualmente à luz do mesmo enquadramento teórico (cf. Parte I). Após essa recolha e análise de dados foi possível extrair algumas conclusões (cf. Parte II) que nos possibilitaram desenhar algumas propostas de superação de fragilidades por nós detetadas (cf. Parte III) (Figura 25):

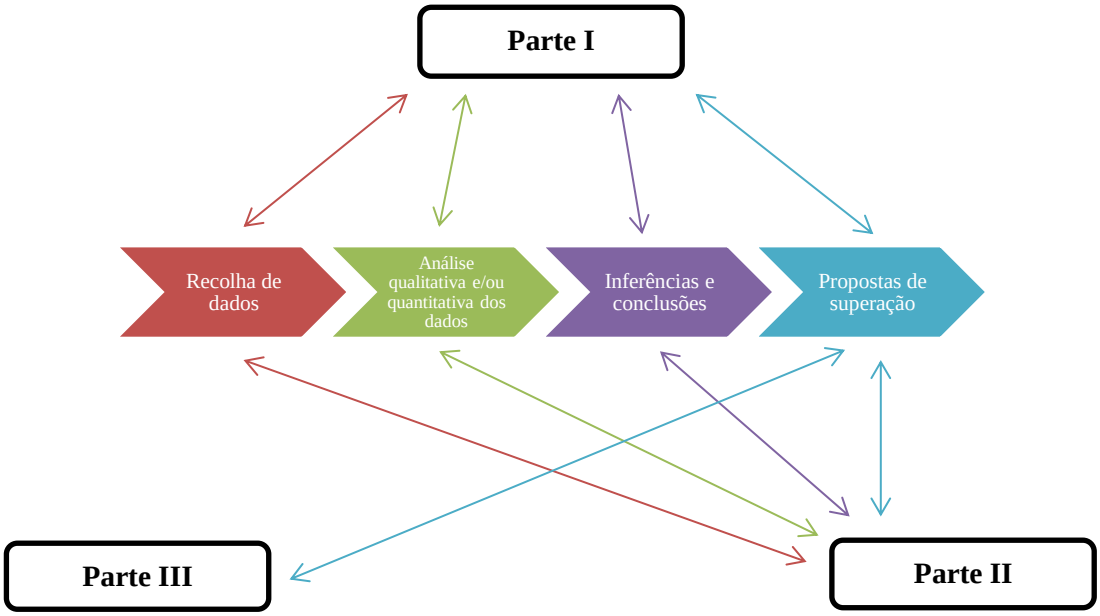


Figura 25

Relação das partes da tese com os procedimentos do estudo de caso

Estamos todavia conscientes de que não se encerra aqui o ciclo de investigação, já que após a proposta de atividades de superação seria desejável pô-las em prática, recolher dados da sua aplicação, refletir sobre os mesmos e partir de novo para a ação.

Assim, com o intuito de estudar da forma mais completa possível o fenómeno em análise, recorreu-se a uma análise mista dos dados recolhidos, qualitativa e

quantitativa que permitiu proceder a uma triangulação[56] (Veiga Simão, 2002a) com o objetivo de aceder a diferentes perspetivas do caso em estudo, procurando explorar o máximo de dados ao dispor que pudessem auxiliar na caracterização e descrição do fenómeno, assim como na verificação das hipóteses previamente estabelecidas. Os cursos de PLE da FLUP cumprem a recomendada máxima da autenticidade do caso, uma vez que representam uma realidade educativa concreta (Sousa, 2009).

Com o fito já mencionado, nesta investigação procedeu-se a uma recolha de dados por via de documental, inquéritos por questionário e por entrevista, sendo esses dados posteriormente tratados e analisados com recurso a um metodologia eclética (Sousa, 2009), dando lugar a inferências e conclusões, no lugar de generalizações (Sousa, 2009).

Uma vez que a realidade é plural, note-se que "não se aceitará a compartimentação entre quantitativo e qualitativo[. N]os pressupostos metodológicos o investigador [procurou] estabelecer uma grande conversação, ou uma grande estratégia, de modo que o modelo [fosse] rigoroso, sistemático e objetivo e que o problema [fosse] estudado na sua totalidade" (Pacheco, 2006, p. 19).

Uma das vantagens do recurso à metodologia qualitativa é precisamente a de tentar alcançar a globalidade dos fenómenos, numa perspetiva holística, contextualizada, no fundo, ecológica, visto este tipo de metodologia ir ao encontro do imperativo da interpretação dos fenómenos e comportamentos de cariz social, assentando em primados como os mencionados por Almeida e Freire:

> (i) primazia da experiência subjetiva como fonte de conhecimento;[/] (ii) o estudo dos fenómenos a partir da perspetiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência; [/] (iii) e o interesse em se conhecer a forma

[56] O termo "triangulação" […] no caso da educação, refere-se a uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos.

O objectivo é procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si. Denzin (1970) define a triangulação como "*a combinação de metodologias diferentes no estudo de um mesmo fenómeno*" e Kemmis (1983) concebe-a como um cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles (Sousa, 2009, pp. 172-173).

> como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente (Almeida & Freire, 2007, p. 110).

No entanto, o tratamento dos dados recolhidos com recurso a métodos quantitativos, tal como a estatística, pode fornecer uma maior robustez ao estudo, implicando, certamente, uma visão distinta e complementar do fenómeno em análise, enriquecendo o seu conhecimento.

Em suma, o que aqui pretendemos foi recorrer à "complementaridade metodológica ao serviço da compreensão e da explicação dos fenómenos" (Esteves, 2006, p. 106), numa perspetiva conciliadora de paradigmas investigacionais (Bizarro, 2006):

> A natureza mais fenomenológica da realidade psico-educativa parece induzir-nos, intuitivamente, para um modelo mais interpretativo-qualitativo que experimental-quantitativo. Aliás, o método experimental só por si não chega para atingirmos tais fenómenos na sua essência. Progressivamente os métodos mais qualitativos de análise têm ganho alguma importância nas Ciências Sociais e Humanas, ou pelo menos desempenham um importante papel de complementaridade (Almeida & Freire, 2007, pp. 73-74).

E porque é nossa convicção que "não haverá […] uns métodos melhores do que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido" (Sousa, 2009, p. 32), apostámos em recorrer a uma metodologia mista, cruzando o estudo de fontes documentais e não documentais, com dados recolhidos através de uma observação não participante, como é o caso dos inquéritos por questionário e por entrevista.

No que se refere ao inquérito, ainda que este, enquanto recurso que permite "suscitar um conjunto de discursos individuais" (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 2) se imponha como uma fonte fundamental nas técnicas de recolha de dados no domínio das ciências socias, não nos podemos esquecer de que o inquérito assenta na linguagem (Ghiglione & Matalon, 1997), o que no nosso caso, ao inquirir por questionário alunos

estrangeiros que se encontram a aprender português, se reveste da maior importância e se apresenta como um aspeto extremamente sensível. Convém igualmente lembrar que um inquérito é produto do que o inquirido pode ou/e quer dizer, manifestando a representação que faz de uma determinada situação (Ghiglione & Matalon, 1997). Por outro lado,

> o [próprio] investigador […] impõe os seus conceitos e o seu vocabulário, como [é o caso d]os questionários fechados […]. Ao proceder assim, o investigador corre o risco de colocar o indivíduo perante a sua própria concepção do fenómeno a estudar, obrigando-o a aceitar a sua interpretação pessoal (Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 3-4),

se bem que o investigador se deve afastar o mais possível dos seus pressupostos pessoais e procurar colocar-se no lugar do outro (Vasconcelos, 2006).

No entanto, ainda que os dados recolhidos sejam de natureza subjetiva, não são por isso dados menos válidos, já que, se por um lado refletem a autoimagem dos alunos e dos professores quanto às suas práticas em determinados segmentos do processo de ensino-aprendizagem que importam conhecer, por outro podem fomentar a consciencialização para as EA usadas no ato de escrever em particular, e para as EA em geral.

Todos estes constrangimentos, naturais e intrínsecos à investigação de fenómenos de caráter social, "na medida em que não existe a investigação conceptual e metodologicamente neutra" (Pacheco, 2006, p. 22), apresentam uma carga subjetiva que importa considerar. Não obstante esse aspeto, pensamos que os dados recolhidos por esta via são legítimos e valiosos epistemologicamente, requerendo, todavia, uma triangulação, visto que "os fenómenos sociais não podem ser reduzidos ao que se retira do que deles dizem os indivíduos" (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 7).

> Tem-se levantado algumas dúvidas sobre a aceitação das metodologias de inquérito na investigação em educação, devido ao seu elevado grau de subjetividade e por proporcionarem opiniões e não dados factuais. É por isso aconselhável que a um inquérito se suceda uma triangulação envolvendo a convergência de metodologias diferentes para garantir a pertinência dos resultados obtidos (Sousa, 2009, p. 174).

Recorre-se à triangulação, uma vez que esta conferirá à investigação qualitativa maior validade ao fazer convergir diferentes perspetivas sobre o objeto de estudo (Sousa, 2009).

Se, por um lado, partir de dados subjetivos, apenas do que "dizem os indivíduos" (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 7) não pode conferir um grau de fiabilidade e exatidão condicente com o requerido por uma investigação científica, são dados deste tipo que nos permitem conhecer os fenómenos em profundidade e, consequentemente, conhecer melhor a realidade em estudo. No entanto, para garantir um conhecimento mais rico, polifacetado e isento, importa proceder a uma triangulação para que da convergência de metodologias diferentes se consiga apurar resultados pertinentes.

No que concerne aos instrumentos utilizados para recolher dados, levou-se a cabo uma pesquisa de instrumentos já existentes e validados, uma vez que "[…] sempre que possível, [deve-se] utilizar instrumentos já existentes. […] Só quando de facto não há qualquer outra hipótese é que se poderá pensar em criar um instrumento novo" (Sousa, 2009, p. 182). Contudo, nenhum dos encontrados reuniu condições suficientes para a sua adoção e adaptação a esta problemática, pelo que se partiu para a criação de um novo instrumento.

Na segunda parte deste trabalho, procuramos atingir os objetivos (iv), (v), (vi) e (vii), ou seja: (iv) conhecer as representações de professores de PLE do conceito de EA e da sua prática; (v) identificar as EA a que alunos de PLE dizem recorrer; (vi) compreender como procedem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita; e (vii) identificar EA a que recorrem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita.

Na Parte I desta investigação debruçamo-nos, como já referimos, sobre os objetivos (i), (ii) e (iii) – (i) refletir sobre a relevância do desenvolvimento de uma competência de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE; (ii) comprovar a importância do recurso a EA na formação numa LE; (iii) e refletir sobre a importância do desenvolvimento da competência de escrita de narrativas em LE – e o último objetivo por nós definido para este trabalho – apresentar propostas de abordagem didática para desenvolver as competências de aprendizagem e de produção escrita de narrativas –, o (viii), é objeto da Parte III.

No que se refere às hipóteses, estas foram

> formuladas no decurso do processo de investigação, surgindo dos dados de observação e dando origem a um *modelo emergente da realidade* […].[…] As hipóteses emergentes são hipóteses de trabalho, resultando do contexto metodológico e da reconstrução progressiva dos dados pelo investigador e reformulando-se no decurso de investigação (Pacheco, 1995, p.69), e enquadrando-se nos pressupostos de uma análise indutiva (Bogdan e Biklen, 1994) (Pacheco, 2006, p. 16),

dada a natureza do estudo, não experimental, de índole descritiva e exploratória, segundo Almeida e Freire (2007), um tipo de investigação que se pode designar de "humanista-interpretativa"[57] (Almeida & Freire, 2007, p. 24) mais interessado em conhecer em profundidade fenómenos pedagógico-didáticos, e a eventual relação entre fenómenos (Almeida & Freire, 2007).

Com base na literatura e na experiência pedagógico-didática foram estabelecidas as seguintes hipóteses de partida:

[57][Esta] perspectiva constitui-se em reacção à [empírico-analítica], assumindo-se como uma perspectiva marcadamente anti-positivista. A realidade psico-educativa é percebida como mais dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos. O seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações. A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas **representações** para os indivíduos ou grupos em causa. Interessa particularmente aqui olhar aos significados e às intenções das acções humanas. Assim, se explica, então, a maior importância atribuída aos métodos mais qualitativos que quantitativos, aos métodos mais **holísticos** e ideográficos que "manipulativos" e nomotéticos (Almeida & Freire, 2007, p. 25) (destacado nosso).

H1 – Quem já aprendeu várias línguas usa mais EA.

H2 – O uso em quantidade e eficácia de estratégias aumenta em função do nível de aprendizagem da LE.

H3 – Os aprendentes recorrem mais a estratégias cognitivas.

H4 – Os alunos cumprem mais e de forma mais completa as fases da escrita em função do nível de aprendizagem da LE.

H5 – A motivação e autoconfiança da produção escrita de narrativas aumenta com o uso de EA.

A presente investigação constitui-se num estudo de caso, dado que pretendemos estudar em profundidade uma realidade concreta através de uma investigação de caráter naturalista, isto é, estudando a realidade na sua dinâmica natural "sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes" (Sousa, 2009, p. 138), descrevendo e caracterizando um fenómeno (Aguiar, 2010). Assim, procurou-se conhecer a realidade em estudo, para além das hipóteses formuladas previamente, a partir dos dados recolhidos no decurso da investigação, pois, entendeu-se possível surgirem ao longo do trabalho de investigação mais (cor)relações do que as previstas inicialmente. Além disso, para se conhecer um fenómeno deste tipo, de caráter subjetivo, importa conhecer o melhor e mais profundamente possível a realidade em que se insere. É precisamente uma das vantagens da metodologia qualitativa, a possibilidade de conhecer os fenómenos numa perspetica ecológica.

4. *Design* de investigação

Passemos pois a explicitar o *design* da investigação. Definir um plano (ou *design*) de investigação passa por determinar aspetos como:

a) população, amostra, grupos ou sujeitos-alvo;
b) agentes e/ou avaliadores;
c) momento de intervenção e avaliação;
d) processo de intervenção e avaliação;
e) dimensões em avaliação;

f) meios de avaliação (Almeida & Freire, 2007)

De seguida, passaremos a explicitar como foi desenvolvido o plano do nosso estudo, atendendo aos diferentes aspetos a ter em conta na constituição de um projeto de investigação.

Quanto à determinação da população e da amostra, importa considerar desde logo as noções de universo, população e amostra. Considera-se *universo* o conjunto de sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas desde que obedeçam a determinadas caraterísticas e que seria desejável estudar (Pacheco, 2006; Almeida & Freire, 2007) e *população* o conjunto de indivíduos, casos, observações ou elementos escolhidos para estudar (Pacheco, 2006; Almeida & Freire, 2007). No entanto, uma vez que, "regra geral, é difícil definir o *universo* nas Ciências Socias e Humanas, […] o nosso ponto de partida situa[-se] […] ao nível da *população*" (Almeida & Freire, 2007, p. 113).

Quanto à *amostra*, esta é constituída pela parte da população que se pretende estudar, e, tratando-se de indivíduos, o termo genericamente usado é *sujeito* (Pacheco, 2006; Almeida & Freire, 2007), "reportando-nos já a cada um dos elementos que compõe a *amostra*" (Almeida & Freire, 2007, p. 113). "A amostra é, portanto, uma parte da população, possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade" (Sousa, 2009, p. 65).

Para uma amostra ser considerada representativa da população, tem de possuir todas as características desta mesma população nas mesmas proporções. No que se refere a um estudo de caso, será "representativa" a população que representar as características da realidade em estudo na sua dinâmica natural (Sousa, 2009).

> A qualidade das conclusões que podemos retirar de um inquérito depende da composição da sua amostra. Se esta não for representativa da população particular que pretendemos estudar, as conclusões que daí retiramos, mesmo através de métodos estatísticos sofisticados, afastar-se-ão das que teríamos obtido se inquiríssemos toda a população. A amostra é

> enviesada, a generalização não é legítima (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 43).

De acordo com os diferentes tipos de amostra disponíveis, selecionámos a não probabilística por conveniência, orientando-nos pois a grupos já existentes – alunos a frequentarem um determinado curso e os seus professores. No entanto, temos de reconhecer que este tipo de amostra forma mais "*grupos* do que verdadeiras amostras" (Almeida & Freire, 2007, p. 114). A escolha desta tipologia de amostra, apesar das suas limitações num estudo em parte de cariz quantitativo, deveu-se ao facto de, em educação, termos considerado mais produtivo analisar grupos já constituídos, para, a partir destes, inferir, ao invés de, na sede de poder generalizar e extrapolar conclusões, analisar uma amostra desprovida do seu contexto e dinâmica própria, e, consequentemente, da riqueza que o aspeto ecológico comporta:

> Colocar o problema da representatividade por si só, e querer a qualquer preço uma amostra representativa, é impor uma condição difícil de satisfazer e, muitas vezes, inútil. É necessário substituir a noção global de representatividade por uma noção mais ampla, a de adequação da amostra aos objetivos estabelecidos, sabendo-se que um inquérito visa, em geral, diversos objetivos (na prática, isso significa que estão previstos diversos tipos de análise) e que não é necessariamente a mesma amostra que, inicialmente, seria considerada ótima para cada um deles (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 58).

Os grupos escolhidos para amostragem (estudantes a realizarem efetivamente o *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 e oito dos nove professores de PLE da FLUP a lecionarem o mesmo curso), embora sejam de tipo não probabilístico por conveniência, apresentam-se em alguma medida como representativas da população (todos os estudantes inscritos e todos os professores a lecionarem PLE no *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 da FLUP), não

permitindo contudo as extrapolações e generalizações que uma amostra probabilística permite, uma vez que:

(i) o público-alvo dos cursos de PLE organizados pela FLUP caracteriza-se, no geral, pela sua heterogeneidade, havendo, no entanto, cursos mais homogéneos quanto ao perfil dos estudantes, como já foi referido a propósito dos cursos intensivos;

(ii) os professores entrevistados, à exceção de um, são colaboradores regulares dos cursos de PLE da FLUP.

No entanto, como já vimos, nos estudos de caso, como o que aqui se pretendeu levar a cabo, pretende-se estudar em profundidade uma realidade concreta na sua dinâmica natural, razão pela qual a amostra selecionada cumpria plenamente os requisitos da nossa investigação.

5. Síntese do Capítulo

Neste capítulo pretendeu-se enquadrar a investigação através de uma explanação da problemática do estudo e de uma apresentação sumária do contexto em que este foi desenvolvido, ou seja, uma apresentação da FLUP, da sua oferta de cursos, nomeadamente de PLE, e uma descrição do público-alvo que o frequenta e dos professores que os lecionam.

Ainda no primeiro capítulo da segunda parte foi apresentada a metodologia utilizada no estudo de caso, procedendo igualmente a uma descrição do *design* da investigação,

No enquadramento metodológico do estudo, apresentaram-se os objetivos a atingir e a(s) questão(ões) de partida, enunciaram-se as hipóteses que se pretendiam verificar e indicaram-se os instrumentos, as técnicas e os métodos de análise a usar. No *design* da investigação versou-se sobretudo sobre as populações e as amostras a que se recorreu para extrair resultados: amostra do Grupo 1 – alunos de PLE da FLUP a

realizarem o *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º semestre* - 2011/2012 – e amostra do Grupo 2 – professores de PLE da FLUP a lecionarem no mesmo curso.

Capítulo 2: Estudo de campo

1. Grupo 1 – Amostra: alunos

Neste estudo a amostra foi constituída por 115 alunos a frequentarem o *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012, organizado pela FLUP, e a técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por questionário.

Foi eleito o formato de inquérito por questionário para recolher dados dos alunos, já que este tipo de instrumento permite, a baixo custo e de forma rápida, obter dados de um elevado número de indivíduos, o que permite também o tratamento estatístico dos elementos (Bialystok, 1981, p. 28). Além disso, esta técnica de recolha de dados permite a manutenção do anonimato das respostas e cria, por isso mesmo, mais abertura por parte do inquirido para responder.

No entanto, esta técnica, ainda que vantajosa sob diversos aspetos, não está isenta de desvantagens. A primeira desvantagem mencionada por Alberto Sousa é o facto de que "não é aplicável a pessoas que não saibam ler e escrever, o que limita a sua utilização em investigação com crianças da pré-escolaridade" (Sousa, 2009, p. 206). Contudo, consideramos importante complementar a descrição desta desvantagem reformulando-a: não é aplicável a pessoas que não saibam ler nem escrever na sua LM ou que não dominem de forma satisfatória a língua na qual o questionário se encontra, o que limita a sua utilização em investigação com crianças da pré-escolaridade e com indivíduos que não dominem a língua na qual se encontra o questionário que foram solicitados a responder. Este foi precisamente um dos maiores desafios na construção do instrumento: garantir que um mesmo questionário fosse compreensível, acessível e passível de ser respondido por todos os alunos (independentemente do seu perfil) de todos os níveis (A1.1, A1.2, A2, B e C[58]), já que o questionário se encontrava exclusivamente em português, a língua-alvo de aprendizagem dos alunos.

Para garantir com um maior grau de certeza que os alunos de todos os níveis poderiam responder ao mencionado questionário, quer por uma questão de compreensão linguística, quer por uma questão da sua exegese (sobretudo pelo caráter pluricultural da

[58] Forma como os níveis tinham sido organizados em turmas no presente curso.

amostra), após diversas reflexões levadas a cabo por nós no sentido de que o instrumento por nós produzido pudesse garantir respostas fidedignas, que os dados recolhidos fossem consistentes, que pudessem ser, em alguma medida, generalizados e que a aplicação do inquérito por questionário fosse neutra e isenta (Sousa, 2009), o questionário foi submetido à consideração de 11 indivíduos de perfil diverso pela sua proveniência, background e nível de proficiência em português através de uma reflexão falada desse mesmo instrumento (cf. 1.1. Reflexões faladas).

Prosseguindo nas desvantagens que apresenta o questionário, ao contrário do que advoga Sousa ao afirmar que "não há circunstâncias externas que possam influenciar as respostas dos questionados" (Sousa, 2009, p. 206), acreditamos que o questionário pode ser influenciado por aspetos externos de ordem diversa. No presente caso, o facto de o questionário versar aspetos da prática do aluno na aprendizagem de PLE e de este questionário ser ministrado com conhecimento do seu professor, no contexto da própria sala de aula, pode ser equacionado como um fator condicionante das respostas dos alunos, por estes acreditarem que haverá uma "boa" resposta ao questionário e que esta terá qualquer influência na nota final do curso de PLE que o aluno está a frequentar, ou que os seus conhecimentos de PLE estão a ser avaliados.

Por fim, importa não esquecer que é impossível saber se de facto o aluno compreendeu bem a questão, como a interpretou, se estava a sofrer influência de algum fator que orientou as suas repostas. Ou seja, "[o inquérito por questionário] não permite saber no que o sujeito estava a pensar no momento em que respondeu, o que poderá ser importante na avaliação qualitativa das suas respostas" (Sousa, 2009, p. 206).

Uma outra limitação apontada por Sousa, e por nós severamente sentida, prende-se com a limitação do número de questões a colocar. Alberto Sousa chama a atenção para o facto de "[…] quantas mais perguntas houver maior [ser] a probabilidade de não serem respondidas" (Sousa, 2009, p. 206). Esse aspeto manteve-se na nossa mente presente, assim como o facto de o questionário não poder ser muito extenso, demorado, de a linguagem dever ser clara e acessível e a apresentação gráfica inequívoca e inteligível. Tivemos igualmente preocupações de caráter formal quanto à aparência do questionário (Sousa, 2009).

Como por nós já assinalado,

> "só de facto quando não há outra hipótese é que se poderá pensar em criar um instrumento novo. E como criar um instrumento com rigor duvidoso

> pode estragar por completo uma aturada investigação, é aconselhável empregar todos os esforços para conferir ao instrumento que se cria o máximo de rigor possível quanto à sua robutez de construção, garantia, validade e fidelidade" (Sousa, 2009, p. 182).

Tomámos por apoio o formulário de Selltiz, Wringhtsmann e Cook (1976) para refletir sobre o questionário por nós elaborado. Posteriormente, no decurso das reflexões faladas, tentámos orientar-nos pelo mesmo formulário, sempre que era necessário explorar a opinião dos participantes nas reflexões faladas, de forma que se mantivesse a maior coerência possível na reflexão sobre o questionário.

Desta forma, antes de se aplicar este questionário à amostra, procedeu-se a reflexões faladas por considerarmos fundamental proceder a uma aplicação-piloto do instrumento para afinação do mesmo (Sousa, 2009).

1.1 Reflexões faladas

Após elaborarmos um instrumento de recolha de dados, como é o caso de um inquérito por questionário, devemos questionar-nos quanto: à inteligibilidade; ao grau de dificuldade; às opções dadas, sobretudo em respostas de caráter fechado; à aceitabilidade das perguntas, mais ainda quando estamos em face de uma amostra pluricultural, como é o nosso caso; à coerência e coesão; à economia de meios no questionamento, sem prejuízo de fazer um levantamento suficientemente exaustivo; à estrutura geral, incluindo o aspeto gráfico e estético do instrumento (Ghiglione & Matalon, 1997). Todavia, além do autoquestionamento do investigador, importa submeter o instrumento a testes que permitam aferir da sua aplicabilidade e eficácia:

> Quando uma primeira versão do questionário fica redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador. O conjunto destas verificações constituem os pré-testes,

> que não devem ser entendidos apenas como um ensaio do questionário em pequena escala. Esse ensaio representa apenas uma das operações possíveis. De acordo com os problemas colocados, os pontos acerca dos quais nos queremos assegurar, seremos levados a recorrer a diferentes técnicas (Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 155-156).

Sousa adverte-nos de que

> depois de redigido e antes de ser aplicado aos sujeitos a que se destina, um teste ou questionário precisa de ser testado, sendo recomendável que se efectue duas ou mais aplicações-piloto, experimentalmente, a pequenos grupos de sujeitos, que possuam todas as características da população em estudo, mas que não façam parte da amostra a ser considerada na investigação (Sousa, 2009, p. 237).

Assim, as reflexões faladas foram levadas a cabo junto de 11 indivíduos representantes dos níveis contemplados na aplicação do questionário (Apêndice C – Questionário para reflexão falada) – 2 de nível A1.1, 2 de nível A1.2, 2 de nível A2, 2 de nível B e 3 de nível C (QECR) –, alunos e ex-alunos de PLE de duas instituições privadas de ensino do Porto, que contemplam esta valência, e que, por isso mesmo, não fariam parte integrante da amostra.

O perfil dos indivíduos convidados para as reflexões faladas era bem nosso conhecido (por conhecimento direto ou através de colegas, professoras dos indivíduos), o que possibilitou a constituição de um grupo heterogéneo sob múltiplos aspetos, nomeadamente a nível de nacionalidade, habilitações literárias, proficiência em língua portuguesa. A preocupação em escolher um grupo heterogéneo sob diversos aspetos prendeu-se com o facto de se querer assegurar que as reflexões faladas pudessem fornecer o máximo de informação acerca da aplicabilidade do questionário e das possíveis interpretações do mesmo, assim como possibilitar um aperfeiçoamento deste instrumento no sentido de o tornar o mais claro e compreensível para a amostra à qual seria aplicado.

Dos 11 indivíduos que se submeteram à reflexão falada, 6 autorizaram a sua gravação áudio e 1 não preencheu o questionário, limitando-se a assinalar os aspetos que considerava precisarem de ser alterados, fundamentando oralmente as suas opiniões. Não se anexam as gravações a este trabalho pelo facto de: (i) as reflexões faladas serem anónimas e a publicação das vozes dos participantes ir contra esse pressuposto, ao poderem revelar identidades; (ii) nem todos os participantes terem autorizado a sua gravação; (iii) em alguns casos a avaliação dos participantes não ter passado pela linguagem verbal; e (iv) por as reflexões faladas não fazerem parte da recolha de dados junto de alunos, o qual era nosso objeto de estudo, mas fazerem parte de uma fase da construção do instrumento.

Dos 11 indivíduos, 4 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. As idades oscilavam entre os 21 e os 39 anos, sendo a média etária de 30,4 anos, facto este que se revelou muito representativo da amostra inquirida (29 anos).

Quanto às habilitações literárias, 2 indivíduos possuíam o equivalente ao ensino secundário, 4 licenciatura, 2 mestrado e 2 doutoramento. O grupo era também heterogéneo quanto à nacionalidade e LM: nacionalidade chinesa – mandarim; nacionalidade turca – turco; nacionalidades espanhola, argentina e mexicana – castelhano; nacionalidade japonesa – japonês; nacionalidade italiana – italiano; nacionalidade camaronesa – francês; nacionalidade britânica – inglês; nacionalidade alemã – alemão. O tempo de estudo desta língua oscilava entre 4 meses e 8 anos e a distribuição do ensino em regime formal e não formal foi equilibrada (4 em regime formal e 3 em regime não formal), sendo que alguns indivíduos assinalaram simultaneamente os dois tipos de ensino.

Todos os convidados a participarem nas reflexões faladas acederam de imediato e mostraram-se muito colaborativos, compreendendo que uma atitude aberta e crítica face ao instrumento sobre o qual eram convidados a refletir era uma condição *sine qua non* para a prossecução da investigação em causa.

Todas as reflexões faladas foram agendadas por email ou pessoalmente com os participantes e tiveram lugar no espaço de maior conveniência para os mesmos. Foram reflexões individuais, à exceção de duas jovens de nacionalidade mexicana, a pedido das mesmas, uma vez que uma delas, por ter ainda pouco tempo de contacto com a língua portuguesa, alegou sentir-se mais segura desta forma. Todas as reflexões faladas

se realizaram em espaços conhecidos dos participantes e cómodos para eles, reunindo esses espaços boas condições de luz, ventilação e privacidade, apresentando-se como tranquilos e propícios para a realização das referidas reflexões. Foi concedido aos participantes todo o tempo que consideraram necessário e a investigadora apenas interveio explorando a opinião dos participantes que demonstraram alguma dificuldade em se expressarem.

As reflexões faladas revelaram-se de extrema utilidade para detetar aspetos que não se apresentavam como claros ou que se apresentavam lacónicos ou potenciavam dúvidas. Genericamente, como resultado das mesmas, achou-se pertinente levar a cabo alterações em diversos aspetos do questionário numa tentativa de depuração e afinação do instrumento, já que uma condição essencial do processo investigativo é que o investigador esteja sempre disponível para a mudança e para o reajustamento sob pena de não conseguir obter uma resposta adequada à sua pergunta (Sousa, 2009).

Desta feita, procedeu-se a alterações (Sousa, 2009; Ghiglione & Matalon, 1997) que genericamente incidiram em:

(i) aperfeiçoar a apresentação gráfica do questionário, no sentido de o tornar mais simples e de fácil e rápida leitura, já que *"a aparência do teste ou questionário é de importância vital, devendo parecer fácil e atractivo"* (Sousa, 2009, p. 220);

(ii) introduzir uma instrução inicial quanto ao modo de preenchimento do questionário e uma chamada de atenção para o facto de o mesmo não se destinar a avaliar conhecimentos a nível de língua portuguesa;

(iv) reformular as instruções no início de cada um dos três momentos da produção de um texto narrativo, objeto da segunda parte do questionário (*B. Produção escrita em sala de aula*);

(v) eliminar algumas questões e simplificar outras, no sentido de tornar o questionário o mais breve e claro possível, tendo sido necessário por vezes empreender alterações na formulação das questões, já que o mesmo questionário se destinava a ser aplicado a alunos de todos os níveis, constituintes da amostra.

As observações dos indivíduos foram no geral unânimes quanto aos aspetos a alterar. Desta forma, além de tornar o questionário mais claro, foi possível torná-lo também um pouco mais curto e, consequentemente, mais apelativo para preencher e de mais rápida realização.

1.2 Questionário aos estudantes

Para a recolha de dados junto dos alunos e dos professores optou-se, como já foi mencionado, por recorrer ao inquérito sob a forma de questionário fechado para o grupo dos alunos e sob a forma de entrevista semidiretiva para o grupo dos professores (Ghiglione & Matalon, 1997). Por ora, deter-nos-emos no inquérito por questionário.

Sendo que "os questionários são utilizados em investigações para se obterem informações directamente provenientes dos sujeitos, que depois se convertem em dados susceptíveis de serem analisados" (Sousa, 2009, pp. 204-205), optou-se por esta técnica de recolha de dados para o grupo dos alunos, uma vez que este grupo era numeroso e possibilitava uma análise estatística dos dados.

O instrumento por nós construído (Apêndice A – Questionário aplicado à amostra Grupo 1), após terminado foi submetido à consideração de especialistas e testado em reflexões faladas, como já foi mencionado, sendo nessa sequência aperfeiçoado. Este questionário compôs-se de uma primeira parte – *A. Apresentação do inquirido* – em que se encontram as variáveis independentes, no sentido em que "a variável independente identifica-se com a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável – a variável dependente" (Almeida & Freire, 2007, p. 55) (Sousa, 2009), e de uma segunda parte – *B. Produção escrita em sala de aula* – com questões especificamente relacionadas com as EA na produção de narrativas em sala de aula. Na construção do instrumento foi tida em conta a classificação das EA de O'Malley e Chamot (1990) – estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas e estratégias socioafetivas – e as definições dessas mesmas estratégias apresentadas por Chamot e Kupper (1989), adequadas à produção escrita de narrativas, produção essa circunscrita ao espaço da sala de aula.

No momento de aplicação do questionário, optou-se por ir diretamente à sala de aulas dos alunos, tendo sido pedida previamente autorização ao respetivo professor, em data combinada com o mesmo, de forma a que não perturbasse o decorrer das aulas, o que seria inconveniente para o professor e poderia, de alguma forma, perturbar os alunos, adulterando os resultados das respostas. Esta opção prendeu-se com o desejo de angariar mais questionários respondidos e reduzir a "mortalidade" de questionários respondidos, já que uma das desvantagens que apresenta o questionário é o facto de poder não oferecer "a garantia de que a maioria dos sujeitos o devolvam, o que pode implicar uma diminuição tal da amostra que a torne insuficiente" (Sousa, 2009, p. 206). As salas dispunham de condições materiais que possibilitaram a realização do questionário de forma eficaz.

Todos os questionários foram preenchidos pelos aprendentes com tranquilidade e tomando o tempo necessário para essa atividade, à exceção de uma turma de nível B, a ter aulas num horário de fim de tarde, já que nessa aula se tinham feito revisões para uma prova de avaliação. Consideramos que, quer pelo elevado número de alunos que compunham a turma, quer pelo horário de fim de dia, mas, sobretudo, pelo facto de ser aula de revisões para o exame final[59], os alunos estavam mais inquietos do que seria desejável para a execução desta tarefa suplementar.

Quanto à relação "avaliador-avaliado", os estudantes, na sua maioria, já conheciam a investigadora por ser também docente do curso que se encontravam a frequentar e por esta ter participado em atividades do mesmo, tal como a prova inicial de diagnóstico. Este facto levou a que os alunos não estranhassem a presença da investigadora, contribuindo para o estabelecimento de maior à-vontade e confiança perante a solicitação para o preenchimento do questionário.

Durante a realização do inquérito por questionário a investigadora esteve sempre presente, o que pôde, ao mesmo tempo, constituir-se num fator positivo e negativo. Se por um lado os alunos puderam recorrer à investigadora sempre que sentiram necessidade de esclarecer algum aspeto de língua portuguesa ou de interpretação do próprio questionário, possibilitando o que Almeida e Freire designam de avaliação dinâmica (Almeida & Freire, 2007), por outro, pode ter influenciado a realização do questionário, já que "o investigador [estar] presente na situação [de avaliação], constitui um elemento da representação que o indivíduo faz dessa situação" (Ghiglione &

[59] A modalidade de avaliação dos cursos de PLE da FLUP é avaliação contínua com exame final.

Matalon, 1997, p. 11). Cientes deste possível constrangimento, optou-se apesar de tudo pela presença da investigadora no momento da resposta aos inquéritos por questionário por se considerar que desta forma se conseguiria recolher mais dados e mais fidedignos pelo facto de os alunos poderem pedir esclarecimentos à investigadora sobre as questões, sempre que tivessem, eventualmente, dúvidas, já que os professores das turmas inquiridas não tinham conhecimento deste instrumento.

Importa sublinhar que os alunos foram muito colaborativos e afigura-se-nos relevante relatar duas situações ocorridas no decurso da realização dos inquéritos por questionário. No fim do preenchimento do questionário, o inquirido número 74 refletiu voluntariamente e em voz alta com a investigadora no sentido de se ter apercebido, ao longo do preenchimento do questionário, que dedicava pouca atenção à planificação da escrita, acrescentando ainda que o ato de preencher o questionário o tinha levado a tomar consciência desse facto e que este tipo de instrumentos poderia levar os alunos à reflexão sobre a sua própria aprendizagem, reforçando aspetos metacognitivos da mesma. A experiência havida com um outro inquirido, o número 112, é igualmente digna de nota. Este inquirido, solicitou a oportunidade de levar o questionário para casa, de forma a preenchê-lo com mais calma, por ter considerado que se tratava de um instrumento importante para a investigação em curso, e porque quis analisar mais detidamente o instrumento, de forma a poder tecer considerações que, do seu ponto de vista, tal como expresso pelo aprendente, pudessem contribuir para o aperfeiçoamento do questionário, visando a sua hipotética futura aplicação em aulas de PLE, uma vez que foi por este indivíduo considerado como um instrumento útil e desejável a implementar nas práticas educativas. De notar que o inquirido em questão desenvolvia a sua atividade profissional na área da formação. Foi ainda considerado por ele que haveria alguns aspetos passíveis de serem otimizados. O inquirido referiu que mandaria considerações mais detalhadas posteriormente, o que efetivamente chegou a fazer. As críticas do inquirido 112 incidiram sobre o facto de o questionário ser muito focado no trabalho individual em detrimento do trabalho em pares e em grupo. Ambos os inquiridos referidos, 74 e 112, valorizaram o recurso a este instrumento.

Importa reportar todos os aspetos possíveis sobre o momento de aplicação do questionário, já que

> os resultados nos teste não podem ser absolutizados, tão pouco tomados como suficientes ou em separado de um conjunto mais lato de informações referentes à avaliação. […] Mesmo ao longo da própria situação de resposta ao teste, importa recolher todo um conjunto de informações sobre o processo de avaliação de forma a complementar e a dar significado aos valores obtidos […] (Almeida & Freire, 2007, p. 167).

Para relatar os factos intervenientes na aplicação do questionário orientamo-nos pela síntese de condições (condições físicas e de espaço, condições do material e a aplicação do mesmo, condições dos sujeitos) apresentada por Leandro S. Almeida e Teresa Freire (2007).

Todos os professores, sem exceção, valorizaram igualmente a realização do questionário pelo facto de este se constituir como mais um momento de aprendizagem, enquanto documento autêntico[60] com o qual o aluno é confrontado, ao mesmo tempo que este instrumento desempenhava a sua função primeira, ao recolher dados como forma de realizar um levantamento das EA dos seus alunos de PLE. O questionário assumiu pois, segundo o testemunho dos professores, um duplo valor – didático e instrumental – promovendo competências de caráter cognitivo e metacognitivo.

Seguidamente passamos a descrever mais detalhadamente as duas partes que constituem o questionário.

A. Apresentação dos inquiridos

A primeira parte do questionário inquire sobre 1. sexo, 2. idade, 3. habilitações académicas (concluídas), 4. nacionalidade, 5. língua(s) materna(s), 6. outras línguas e 7. nível de português que se encontra a frequentar no *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012. A eleição destes itens prende-se, por um lado, com as hipóteses levantadas:

[60] No sentido de documento realizado sem qualquer preocupação didática para o ensino da língua-alvo em aprendizagem.

Hipóteses de partida	Dados sobre o inquirido
H1 – Quem já aprendeu várias línguas usa mais EA.	5. língua(s) materna(s) 6. outras línguas
H2 – O uso em quantidade e eficácia de estratégias aumenta em função do nível de aprendizagem da LE.	7. nível de português que se encontra a frequentar no *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012
H4 – Os alunos cumprem mais e de forma mais completa as fases da escrita em função do nível de aprendizagem da LE.	

Quadro 4

Relação entre hipóteses de partida e dados sobre o inquirido

Por outro, destina-se a traçar o perfil dos inquiridos e a poder analisar eventuais relações que não tinham sido consideradas à partida.

Abaixo, apresenta-se um quadro com a classificação das variáveis:

Tipo de variável	Nº da questão
Qualitativa Nominal	1. 4. 5. 6.
Qualitativa ordinal	3. 7.
Quantitativa rácio	2.

Quadro 5

Classificação das variáveis da primeira parte do questionário

(*A. Apresentação do inquirido*)

B. Atividades de produção escrita em sala de aula

A segunda parte do questionário incide sobre as EA em PLE na produção escrita de narrativas em sala de aula. Vejamos as questões agrupadas por tipologia de estratégia (O'Malley & Chamot, 1990; Chamot e Kupper, 1989):

Tipo de EA	Questões
Estratégias metacognitivas	8.1. penso no que vou escrever, em função do objetivo da atividade.
	8.2. anoto as principais ideias sobre o tema do texto.
	8.3. penso nas dificuldades que posso ter no momento de escrever o texto.
	8.4. penso em possíveis formas de solucionar os problemas.
	8.7. faço um plano do texto.
	9.2. tento estar concentrado(a).
	9.3. tenho especial atenção aos aspetos em que normalmente tenho mais dificuldades.
	9.5. corrijo-me quando me apercebo de que errei.
	9.7. reescrevo o texto, ou partes do texto, quando vejo necessidade de tornar mais claro algum aspeto.
	10.1. releio o texto.
	10.2. verifico se segui as instruções.
	10.3. vejo se cumpri o objetivo da atividade.
	10.4. faço as correções que acho que são necessárias.
Estratégias cognitivas	8.5. utilizo modelos textuais como exemplo.
	8.6. organizo o que vou escrever em palavras-chave.
	8.7. faço um plano do texto.
	8.8. penso nos recursos linguísticos que vou utilizar (por exemplo, adjetivos, tempos/modos verbais,…).
	8.9. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…).

	9.1. sigo as instruções.
	9.4. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…).
	9.6. tenho em consideração o leitor/recetor a quem se dirige o texto.
	9.7. reescrevo o texto, ou partes do texto, quando vejo necessidade de tornar mais claro algum aspeto.
	9.8. reformulo o plano prévio do texto, se necessário.
	9.9. tento que o meu texto seja claro.
	10.5. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…), para corrigir o texto se necessário.
	10.6. identifico os pontos fortes e fracos do texto.
Estratégias socioafetivas	8.10. peço explicações sobre a atividade ou exemplos:
	8.10.1. ao(à) professor(a).
	8.10.2. a colegas.
	8.11. prefiro preparar a atividade sozinho(a) do que com colegas.
	8.14. Se uso alguma(s) destas estratégias, sinto-me mais competente para escrever o texto? Sim ☐ Não ☐. Porquê?
	9.12. No caso de ter dificuldades enquanto escrevo, peço ajuda? Sim ☐ Não ☐. No caso de ser sim: ☐ ao(à) professor(a). ☐ a colegas.
	10.9. No caso de receber críticas e/ou comentários sobre o meu texto tento tomá-las em consideração na reformulação do meu texto, se necessário? Porquê?
Outras metacognitivas	8.12. / 9.10. / 10.7. uso outras estratégias que não as anteriores.
	8.13. / 9.11. / 10.8. não sei que estratégias uso.

Quadro 6

Questões agrupadas por tipologia de estratégia (Fonte: Chamot & Kupper, 1989; O'Malley & Chamot, 1990)

Como se pode verificar, todas as questões, à exceção das questões 8.14., 9.12. e 10.9., são fechadas e podemos dizer que são compostas por variáveis ordinais. As três questões referidas constituem-se como variáveis nominais, depois de as respostas terem sido transformadas em categorias. Essas questões surgiram sobre a forma de questões abertas como forma de quebrar alguma automatização das respostas dos inquiridos. Os questionários foram divididos em três partes – antes, durante e depois da escrita – como meros momentos cronológicos para fazer o questionário mais compreensível para os alunos, mas pelo caráter recursivo do processo algumas questões chegam mesmo a repetir-se (cf. Parte I). Além disso, optou-se por esta estrutura como forma de evitar alguma mecanização no ato de resposta, com o objetivo de evitar respostas inválidas por incoerência.

Reproduzimos no Quadro 7 uma síntese da caracterização da amostra do Grupo 1 e do estudo levado a cabo junto dela:

Grupo 1	
Técnica de investigação	Inquérito por questionário
População	163 alunos do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 organizado pela FLUP
Amostra	Não probabilística por conveniência 115 alunos a frequentarem o *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 organizado pela FLUP
Natureza dos dados	Suscitados
Momento de aplicação	A partir de 90% do curso, sensivelmente entre a 54ª e a 60ª hora do curso (durante o mês de junho de 2012)
Objetivos	Fazer o levantamento das EA que os alunos dos cursos de PLE da FLUP dizem usar na produção escrita de narrativas em sala de aula; Compreender como procedem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita.
Metodologia	Quantitativa e qualitativa
Tratamento de dados	O tratamento estatístico dos dados recolhidos através do inquérito por questionário foi efetuado com recurso ao SPSS 19.0. O tratamento das questões abertas passou, no entanto e em primeiro lugar, por uma análise de conteúdo, que resultou, por sua vez, na agregação de respostas em categorias e consequente análise estatística no referido programa.

Quadro 7

Sistematização do tratamento da amostra do Grupo 1

1.3. Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados que se segue resulta do tratamento estatístico da informação recolhida através da administração do inquérito por questionário aos alunos estrangeiros que frequentaram o *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 da FLUP, efetuado com recurso à versão 19.0 do programa informático de tratamento estatístico de dados SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*. Tendo em conta os objetivos do nosso estudo, recorremos, por um lado, à estatística descritiva univariada e bivariada e, por outro, à estatística inferencial.

> Entre as técnicas de análise de dados, a estatística tem vindo a adquirir um papel preponderante. Mesmo as perspectivas qualitativas mais radicais têm vindo a usar cada vez com maior frequência o tratamento estatístico nas suas investigações de tal modo que nos dias de hoje já quase nem se faz distinção entre perspectivas qualitativas e quantitativas (Sousa, 2009, p. 291).

No primeiro caso, são apresentados os resultados descritivos de cada uma das questões efetuadas, quer relativamente à apresentação dos inquiridos, quer no que respeita à produção escrita em sala de aula (segundo os fatores em análise). Fizemo-lo de forma univariada, isto é, interpretámos os resultados observados em cada uma das questões que apresentámos aos inquiridos, e de forma bivariada, na medida em que quisemos equacionar a possibilidade de existirem relações entre duas variáveis, cruzando todas as variáveis entre si.

No segundo caso, recorremos, por um lado, ao teste do qui-quadrado (que testa a existência de relações de dependência entre as variáveis que cruzamos, ao mesmo tempo que permite particularizar a sua incidência sempre que essa relação de dependência existe) e, por outro lado, ao teste paramétrico de comparação entre médias One-Way Anova. Foi nossa intenção obter evidências estatisticamente significativas que nos permitam extrapolar ao universo do nosso estudo as conclusões retiradas na nossa amostra. Indo ao encontro do nosso objetivo, com a aplicação deste último teste conseguimos perceber se existem, ou não, diferenças estatisticamente assinaláveis entre as médias das diferentes estratégias para cada um dos grupos analisados. Quando a sua aplicabilidade não foi possível, recorremos ao teste não paramétrico equivalente Kruskall-Wallis, que testa as diferenças dos grupos em tendência central.

A. Apresentação dos inquiridos

Neste ponto pretendemos divulgar, de um modo descritivo, os resultados da aplicação do questionário aos alunos estrangeiros das turmas do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 que constituíram a nossa amostra. Ao todo, questionámos 115 indivíduos, distribuídos por 9 turmas, de um total de 163 pessoas.

Iniciámos, então, a nossa análise pela distribuição dos estudantes inquiridos segundo o sexo. Conforme se pode observar no Figura 26, prevalecem os indivíduos do sexo feminino (68,7%).

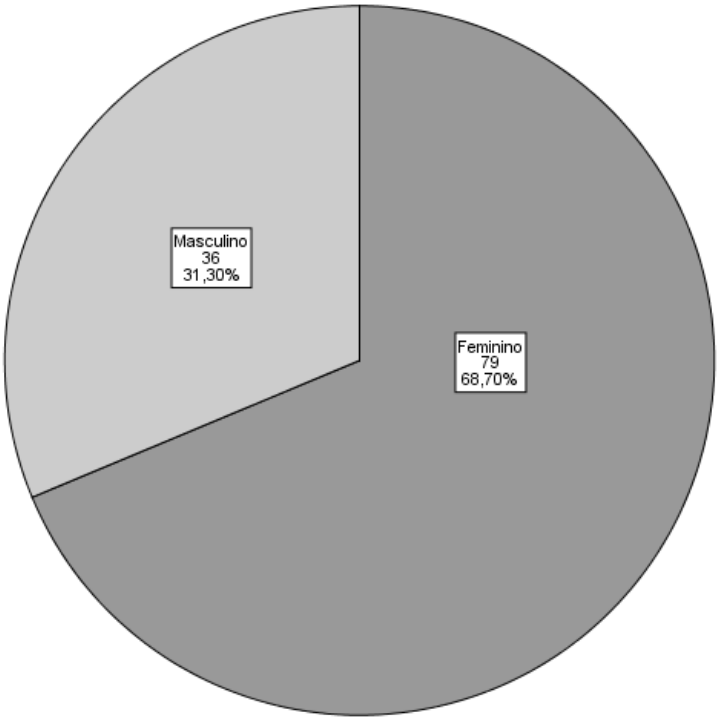


Figura 26

Distribuição dos inquiridos segundo o sexo

No que toca à idade, observou-se uma média de 29 anos, sendo a moda composta pelos indivíduos que têm 25 anos (em 90 respostas obtidas). O estudante mais novo tem 19 anos[61], enquanto o mais velho tem 66. Estamos, portanto, perante um intervalo etário de 47 anos de idade. O histograma (Figura 27) que se segue permite-nos visualizar melhor a distribuição dos inquiridos segundo a idade, sendo evidente um enviesamento da distribuição à direita.

[61] A idade mínima para a frequência do curso de PLE é de 16 anos.

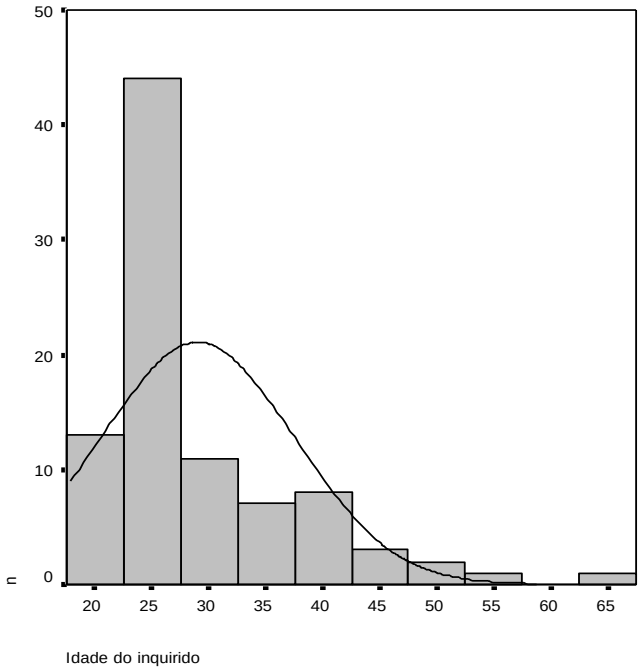


Figura 27

Histograma da idade dos inquiridos

De resto, se agruparmos os inquiridos em três escalões etários, verificamos que mais de ¾ dos inquiridos têm menos de 35 anos (Tabela 1). A interpretação destes dados permite-nos concluir, por isso, que estamos perante uma população tendencialmente jovem, ainda que 25 indivíduos não tenham indicado a idade.

Escalão etário	**n**	**%**
16-24 anos	2	34,4
25-34 anos	62	44,4
35 ou mais anos	16	21,1
Total	90	100,0

Tabela 1

Distribuição dos inquiridos segundo o escalão etário de pertença

Quanto às habilitações académicas (concluídas), os alunos a frequentarem este curso apontaram maioritariamente, num total de 114 respostas válidas, o mestrado (35,1%), seguido da licenciatura (31,6%). Através da leitura da Figura 28 podemos ainda destacar o facto de serem muito poucos (5 – 4,3%) os indivíduos que completaram o doutoramento. Observou-se ainda um individuo com pós-graduação e outro com bacharelato (Outro).

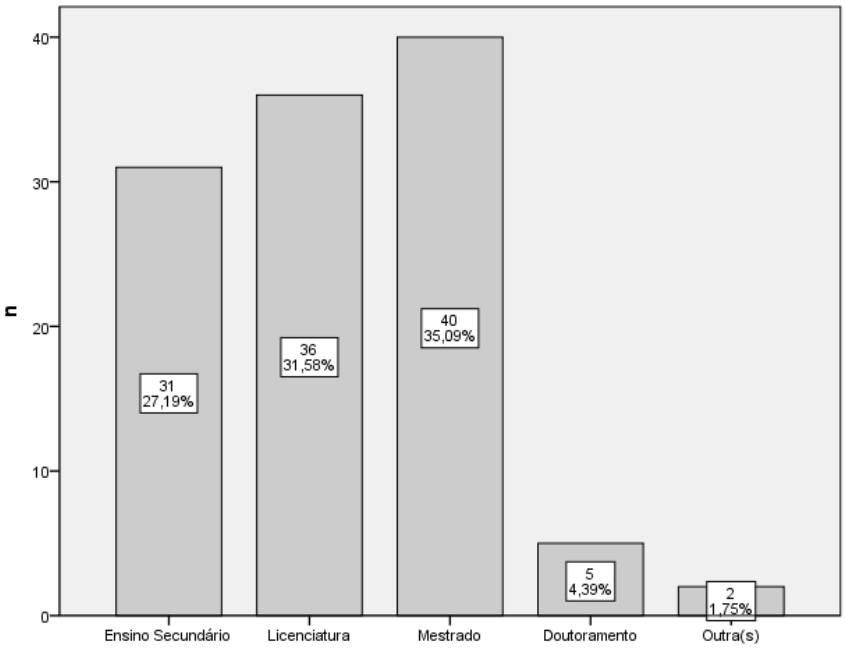


Figura 28

Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações académicas (concluídas)

No tocante à questão da nacionalidade, apurou-se um total de 43 nacionalidades diferentes (entre as quais se contam quatro duplas nacionalidades). Esta multinacionalidade transpõe-se, obviamente, para as respetivas LM, que perfazem um total de 35. Embora esta informação seja difícil de ser apresentada graficamente (facto que nos motivou a remeter para anexo os gráficos com os dados obtidos[62]), parece-nos importante revelar que predominam, com uma alguma diferença para os seus pares, os

[62] Apêndice D – Figura com as nacionalidades dos inquiridos (Grupo 1) e Apêndice E – Figura com as línguas maternas dos inquiridos (Grupo 1).

estudantes de nacionalidade espanhola (25 – 21,7% dos casos), sendo também esta, claramente, a LM mais referida (33 – 28,9% dos casos).

O cenário torna-se mais equilibrado quando nos reportamos às outras línguas do domínio dos nossos inquiridos (Tabela 2). De facto, estamos a falar de um conjunto de 14 línguas, entre as quais sobressai a língua inglesa (87,4% dos casos), com grande destaque face às restantes. Seguem-se a língua portuguesa (38,8% dos casos) e a francesa (35% dos casos).

Língua	**n***	**% de casos**
Inglês	90	87,4
Francês	36	35,0
Italiano	11	10,7
Espanhol	16	15,5
Russo	9	8,7
Latim	2	1,9
Ucraniano	1	1,0
Japonês	1	1,0
Grego	1	1,0
Catalão	2	1,9
Búlgaro	1	1,0
Hindi	1	1,0
Português	40	38,8
Alemão	16	15,5
Total	230	220,4

* 103 Casos Válidos

Tabela 2

Outras línguas dominadas pelos inquiridos[63]

[63] Ao querermos saber quais as línguas que os inquiridos dominam para além da(s) sua(s) LM, pedimos-lhes que se manifestassem numa questão de resposta aberta. A interpretação que aqui fazemos resulta, portanto, e num primeiro momento, de uma análise de conteúdo das respostas obtidas (e consequente agregação em categorias), a que se seguiu, num segundo momento, a respetiva transformação em variáveis nominais, passíveis de serem analisadas em SPSS. Considerando o tipo de respostas dadas (cada inquirido enunciou mais do que uma língua e verificou-se a repetição de línguas em várias respostas), optou-se por efetuar a análise desta questão em forma de resposta múltipla (situação em que cada inquirido se pode posicionar em várias opções de resposta numa mesma pergunta). Com efeito, a percentagem de casos apresentada na tabela é relativa ao número total de inquiridos e não ao número total de respostas, o que, considerando a existência de mais do que uma resposta por inquirido, faz com que o total percentual seja superior a 100%, num total de 103 casos válidos.

Se visualizarmos o histograma que se segue (Figura 29), constatamos ainda que a maioria dos indivíduos falam entre 2 a 4 línguas, incluindo a(s) LM. Em média, os estudantes de PLE falam 3 línguas, sendo esse também o valor da moda e da mediana.

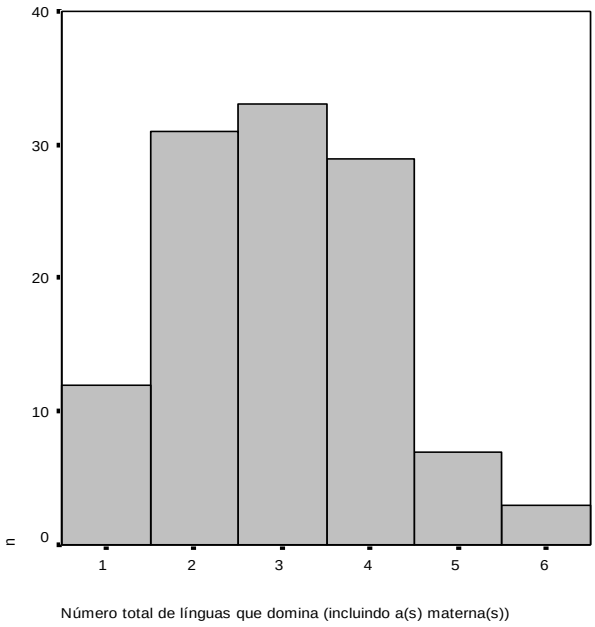


Figura 29

Histograma do número de línguas faladas pelos inquiridos

Finalmente, e ainda no âmbito da apresentação dos inquiridos, resta-nos mencionar os diferentes níveis de português frequentados. E a este propósito, na Figura 30 vemos que a distribuição é pautada por algum equilíbrio, ainda que se verifique alguma diferença entre os que frequentam o nível A2 (15,65%) e os que frequentam o nível B (25,22%).

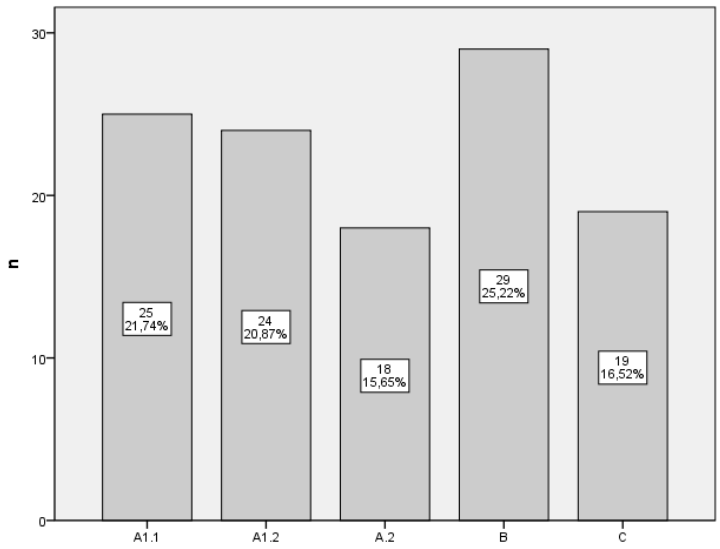


Figura 30

Nível de PLE que os inquiridos se encontram a frequentar

Tal como já mencionado, a consideração do sexo, da idade, das habilitações académicas (concluídas), da nacionalidade, das LM e de outras línguas dominadas pelos aprendentes inquiridos, assim como do nível de PLE que estes se encontravam a frequentar no curso visado, neste momento do trabalho, permitem-nos desenhar o perfil dos inquiridos. No seguimento da apresentação da análise dos dados recolhidos, veremos como alguns destes dados serão cruzados com os itens referentes às EA, com o intuito de avaliar a existência de correlações.

B. Atividades de produção escrita em sala de aula

Sendo a apreciação das estratégias utilizadas pelos alunos de PLE um dos nossos objetivos centrais, recorremos à apresentação de um conjunto de itens relacionado com as estratégias metacognitivas, cognitivas, socioafetivas e outras de caráter

metacognitivo, relativamente aos quais pedimos aos inquiridos que se pronunciassem, face a três momentos distintos: antes, durante e depois da realização da atividade. Para o efeito, utilizámos uma escala de Likert, que varia entre 1 e 5, tendo-se-lhe atribuído os seguintes valores: 1 – Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre. Os resultados apurados serão apresentados sob a forma de médias, de acordo com a análise efetuada.

Ainda a respeito da produção escrita em sala de aula, parece-nos importante apontar que iniciaremos a apresentação dos resultados pela ilustração das médias globais obtidas em cada estratégia, seguida da média dos itens de cada estratégia em particular. Posteriormente, levaremos a cabo uma análise mais detalhada, que seguirá a mesma lógica, mas desta feita alusiva aos três momentos relacionados com a realização da atividade – antes, durante e depois.

Começando, então, pela média obtida em cada uma das estratégias, verificámos que ela é mais elevada nas estratégias metacognitivas, descendo nas estratégias cognitivas e nas socioafetivas, até ao valor mais baixo, que se observou em outras estratégias metacognitivas. Apesar dos resultados, em média, não alcançarem os quatro pontos da escala, estamos perante valores que, em todas as estratégias, ultrapassam a mediana da escala, revelando que os estudantes de PLE tendem a recorrer às estratégias nomeadas, na proporção que acabámos de referir (Figura 31).

É importante relembrar que as estratégias socioafetivas apenas foram contempladas – ao nível da escala de Likert utilizada – na avaliação do momento que antecede a atividade. Não obstante, foram ainda colocadas aos inquiridos outras questões relacionadas com esta tipologia de estratégias, cuja análise apresentaremos um pouco mais adiante.

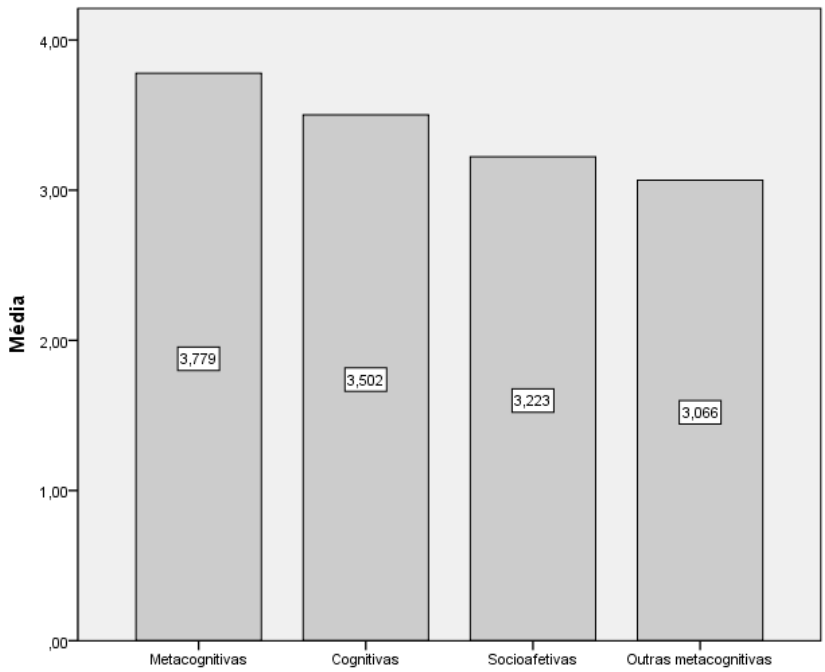


Figura 31

Média observada nos itens das estratégias

Os resultados médios observados são, todavia, o produto de um conjunto de itens, que, na nossa opinião, devem igualmente ser analisados em pormenor, de forma a conseguirmos perceber quais os que influenciam mais a média de cada tipo de estratégias, quer de um ponto de vista positivo, quer em relação aos que obtiveram *scores* mais baixos.

Com efeito, no que concerne às estratégias metacognitivas (Figura 32), constata-se que os itens "faço um plano do texto", "penso nas dificuldades que posso ter no momento de escrever o texto" e "anoto as principais ideias sobre o tema do texto" são os que obtiveram valores mais baixos. No primeiro caso, a média obtida não chega mesmo à mediana da escala, ficando-se pelos 2,9 valores. Estas são, por isso, as ações menos utilizadas pelos inquiridos, dentro desta tipologia de estratégias. Do lado oposto, quatro fatores assumem o papel principal, na qualidade de ações mais utilizadas: "tento estar concentrado(a)", "corrijo-me quando me apercebo de que errei", "releio o texto" e "faço as correções que acho que são necessárias".

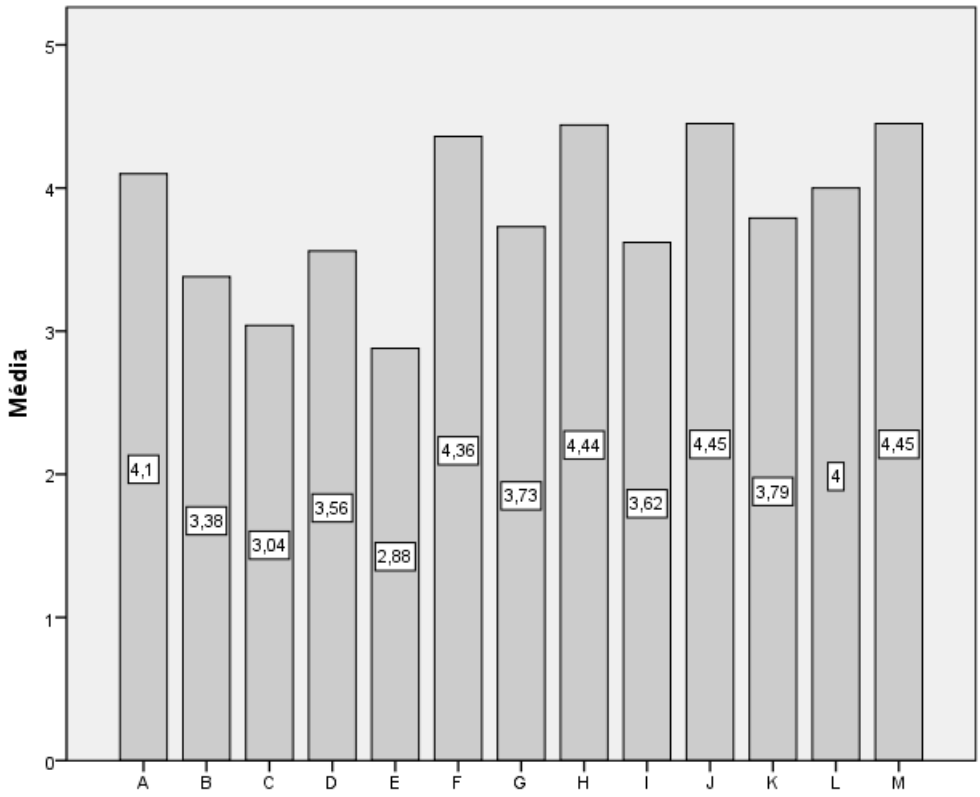


Figura 32

Média observada nos itens das estratégias metacognitivas

Legenda:
A – Antes da realização da atividade penso no que vou escrever, em função do objetivo da atividade
B – Antes da realização da atividade anoto as principais ideias sobre o tema do texto
C – Antes da realização da atividade penso nas dificuldades que posso ter no momento de escrever o texto
D – Antes da realização da atividade penso em possíveis formas de solucionar os problemas
E – Antes da realização da atividade faço um plano do texto
F – Durante a realização da atividade tento estar concentrado(a)
G – Durante a realização da atividade tenho especial atenção aos aspetos em que normalmente tenho mais dificuldades
H – Durante a realização da atividade corrijo-me quando me apercebo de que errei
I – Durante a realização da atividade reescrevo o texto, ou partes do texto, quando vejo necessidade de tornar mais claro algum aspeto
J – Depois da realização da atividade releio o texto
K – Depois da realização da atividade verifico se segui as instruções
L – Depois da realização da atividade vejo se cumpri o objetivo da atividade
M – Depois da realização da atividade faço as correções que acho que são necessárias

No tocante às estratégias cognitivas, observa-se, igualmente, a presença de um item com média inferior aos três valores – "organizo o que vou escrever em palavras-chave". A si juntam-se outros quatro itens, todos eles com médias que rondam os três valores, conforme ilustra o Figura 33: "utilizo modelos textuais como exemplo", "penso

nos recursos linguísticos que vou utilizar (por exemplo, adjetivos, tempos/modos verbais,…)", "reformulo o plano prévio do texto, se necessário", "identifico os pontos fortes e fracos do texto". A subir o valor médio destas estratégias são decisivas ações como "tento que o meu texto seja claro", e "sigo as instruções", levadas muitas vezes a cabo pelos estudantes de PLE.

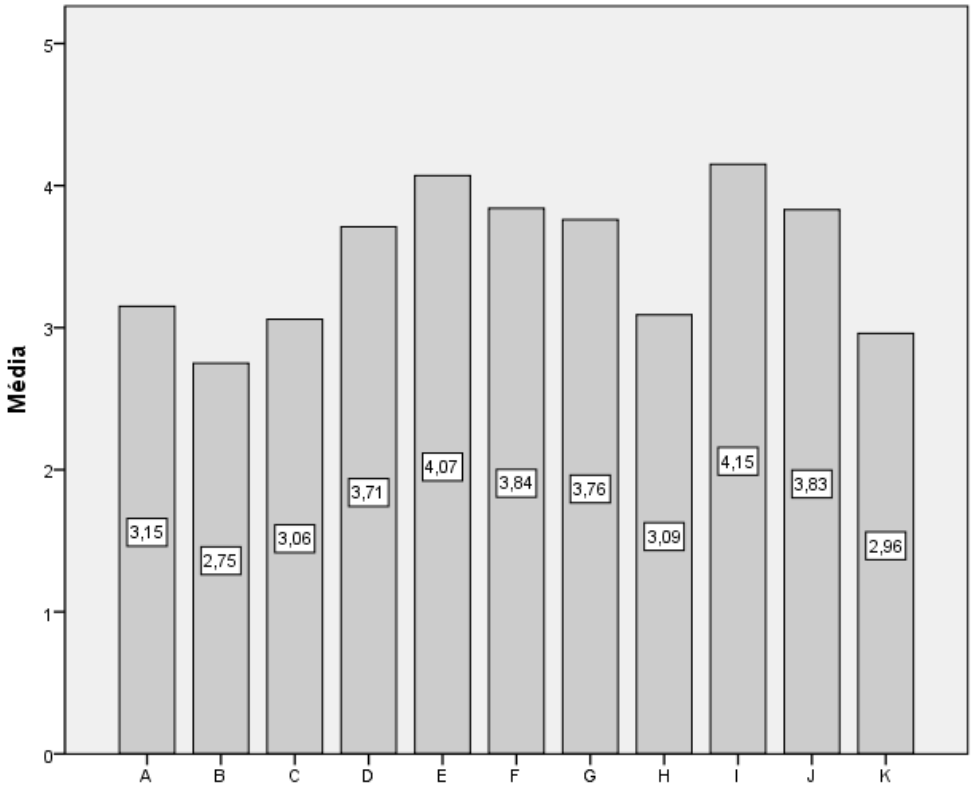


Figura 33

Média observada nos itens das estratégias cognitivas

Legenda:
A – Antes da realização da atividade utilizo modelos textuais como exemplo
B – Antes da realização da atividade organizo o que vou escrever em palavras-chave
C – Antes da realização da atividade penso nos recursos linguísticos que vou utilizar (por exemplo, adjetivos, tempos/modos verbais, …)
D – Antes da realização da atividade uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas, …)
E – Durante a realização da atividade sigo as instruções
F – Durante a realização da atividade uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas, …)
G – Durante a realização da atividade tenho em consideração o leitor/recetor a quem se dirige o texto
H – Durante a realização da atividade reformulo o plano prévio do texto, se necessário
I – Durante a realização da atividade tento que o meu texto seja claro
J – Depois da realização da atividade uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas, …), para corrigir o texto se necessário
K – Depois da realização da atividade identifico os pontos fortes e fracos do texto

Como dissemos, para as estratégias socioafetivas foi apenas equacionada a ação dos estudantes no momento que antecede a realização da atividade. E aí, há claramente duas formas de agir: por um lado, apenas algumas vezes os inquiridos afirmam pedir explicações sobre a atividade ou exemplos a colegas; por outro lado, ainda que não muito distanciados, encontramos os estudantes que pedem explicações ao professor e os que preferem preparar a atividade a sós (Figura 34), ainda que em ambos os casos o valor médio não chegue aos 3,5.

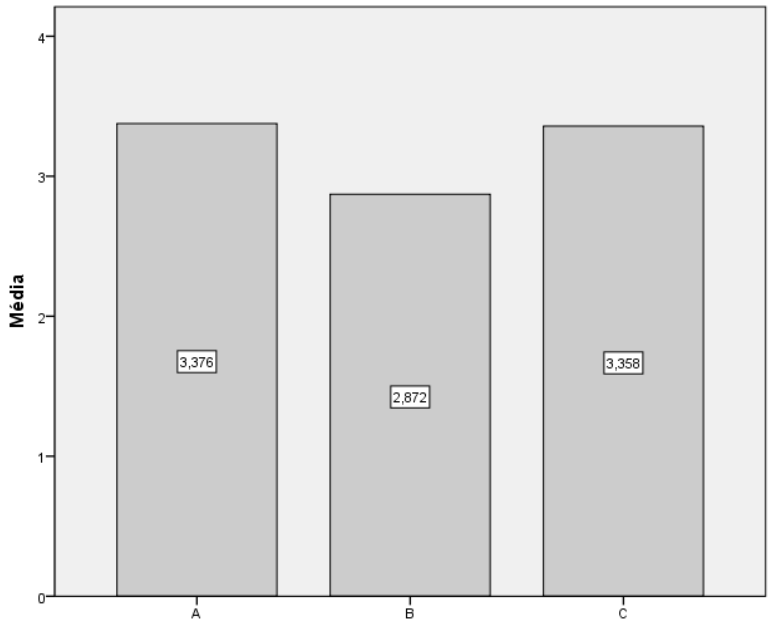


Figura 34

Média observada nos itens das estratégias socioafetivas antes da realização da atividade

Legenda:
A – Peço explicações sobre a atividade ou exemplos ao(à) professor(a)
B – Peço explicações sobre a atividade ou exemplos a colegas
C – Prefiro preparar a atividade sozinho(a) do que com colegas

Tal como também dissemos anteriormente, a verificação das estratégias contemplou a formulação de outras questões, ainda que tenham sido colocadas de modo diferente. A primeira dessas questões faz alusão ao sentir-se competente para a redação de um texto, podendo esse sentimento provir do facto dos estudantes recorrerem a algumas das estratégias apontadas para o momento antes da realização da atividade. Os resultados podem ver-se na Figura 35: a grande maioria considera sentir-se mais

competente quando recorre a alguma(s) das estratégias indicadas anteriormente no questionário (88,35%, em 103 respostas válidas).

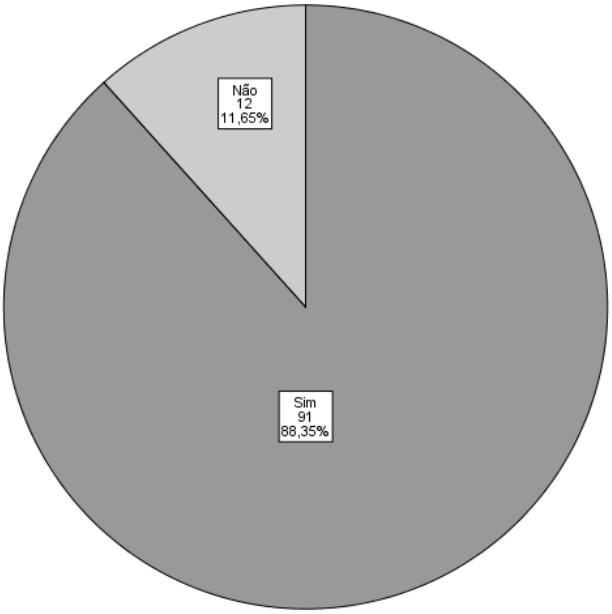


Figura 35

"Se uso alguma(s) destas estratégias, sinto-me mais competente para escrever o texto?"

E entre os que responderam afirmativamente, foram 81 os que justificaram a sua resposta, sendo a principal justificação a organização intrinsecamente associada à planificação do texto (30,9%). Na Tabela 3 vemos ainda que a confiança e a segurança surgem em segundo lugar, com 19,8% das respostas, logo seguida da clarificação do processo de escrita (14,8%).

Razão	n	%
Tenho maior domínio, sinto-me mais confiante e seguro	16	19,8
Torna o processo de escrita mais fácil e mais claro	12	14,8
Sinto-me mais organizado, permite a planificação do texto	25	30,9
Permite esclarecer dúvidas	4	4,9
Outras	24	29,6
Total	81	100,0

Tabela 3

Razões para se sentir mais competente

No que se refere à categoria "Outras", de entre as diversas respostas que não foi possível incluir em nenhum dos grupos constituídos, é de destacar algumas respostas:

Inquirido 65 – "Se lá… Acho que utilizar estratêgias é um passo mais alto de nível do que escrever um texto sem ter um plano e uma estratêgia e tude isso…" (Nível A2)

Inquirido 80 – "Porque a produção é milhor. Tenho mais e melhores garantias da qualidade do texto." (Nível A1.2)

Inquirido 99 – "Porque é importante de saber a ideia/a função do texto e de não escrever qualquas coisas." (Nível A1.1)

Inquirido 108 – "Porque se tenho uma estrategia tudo fica mais logico." (Nível A1.2)

Entre os que não se sentem mais competentes após o recurso a alguma(s) das estratégias mencionadas, obtivemos somente quatro respostas, sem que qualquer uma delas se destaque das demais (Tabela 4).

Razão	n	%
Não sou bom a português	1	25,0
Não as vejo como estratégias	1	25,0
Não uso algumas estratégias	1	25,0
Usar uma estratégia não implica um nível de conhecimento definido	1	25,0
Total	4	100,0

Tabela 4

Razões para não se sentir mais competente

Outra questão colocada, agora relativa ao momento de escrita em si mesmo, remete-nos para um pedido de ajuda sempre que existem dificuldades na redação de um texto. E também aqui o cenário se mantém. Entre as 111 respostas obtidas, quase todas (92,8%) vão no sentido afirmativo (Figura 36).

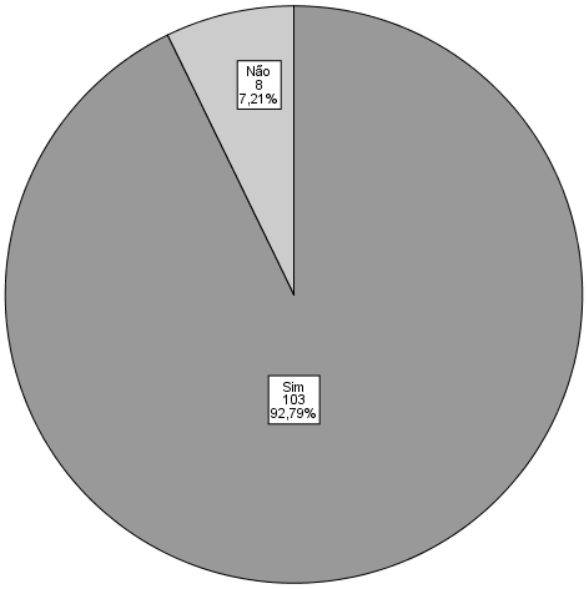


Figura 36

"No caso de ter dificuldades enquanto escreve, pede ajuda?"

Já no que concerne às pessoas a quem é solicitada essa ajuda, as estratégias diferem entre os 103 inquiridos que se manifestaram. Assim, a maior parte pede ajuda ao professor e aos colegas (44,7%) ou apenas ao professor (40,8%), sendo que num ou noutro caso a figura do professor está sempre presente. Foram apenas 14,6% os que disseram que recorrem somente aos colegas para pedir o apoio necessário (Figura 37).

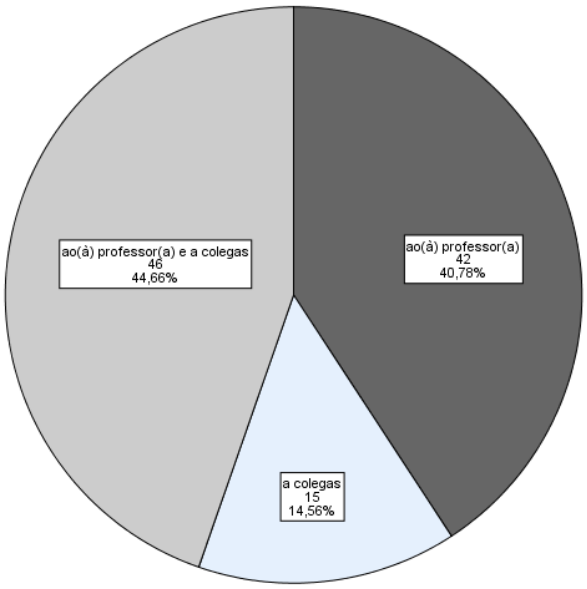


Figura 37

"A quem recorre quando pede ajuda?"

Por fim, questionámos, a propósito do momento em que ocorre a redação de uma narrativa, se as eventuais críticas e/ou comentários acerca do próprio texto são consideradas na possível reformulação do mesmo. Entre as 90 pessoas que se pronunciaram, 27% dizem tratar-se de críticas positivas que facilitam, através dos próprios erros, o processo de aprendizagem. A melhoria do desempenho, da construção do texto e da aprendizagem da língua portuguesa constituem os outros motivos que dividem a opinião dos inquiridos (Tabela 5). No que se refere à categoria "Outras", de entre as diversas respostas que não foi possível incluir em nenhum dos grupos constituídos, importa destacar algumas respostas:

Inquirido 16 – "Sim claro, porque o objectivo não é texto em si, mas aprender… e aprende-se fazendo!" (Nível C)

Inquirido 39 – "Sim, é essencial retificar quando as correcões são enteressantes e boas para nós." (Nível B)

Inquirido 69 – "Sim, porque o meu objetivo é aprender, e estou aberta aos sugiros." (Nível A2)

Razão	**n**	**%**
Para aprender a língua corretamente, da melhor maneira	10	11,2
São críticas positivas, posso aprender com os meus erros	24	27,0
Para melhorar o meu desempenho	16	18,0
Para melhorar a construção do texto	15	16,9
Outras	24	27,0
Total	89	100,0

Tabela 5

Razões apontadas para considerar a reformulação do texto sempre que recebe críticas e/ou comentários sobre o mesmo

Antes ainda de passarmos à análise das estratégias utilizadas em função do momento de realização da redação de uma narrativa, voltamos a nossa atenção para as outras estratégias metacognitivas nomeadas no questionário. Neste caso, o panorama reveste-se de dois sentidos contrários, qualquer que seja o momento da realização da atividade – pré-escrita, escrita e pós-escrita – muitas vezes os estudantes sabem que estratégias utilizam e poucas vezes utilizam estratégias diferentes das que lhes apresentámos à partida, tal como facilmente se depreende da leitura da Figura 38.

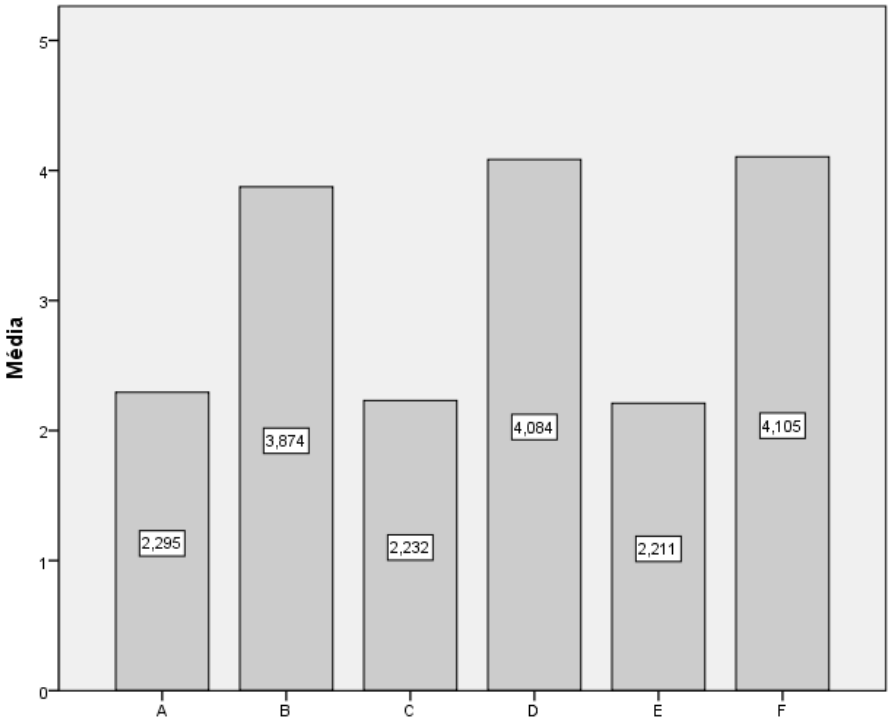


Figura 38

Média observada nos itens de outras estratégias metacognitivas[64]

Legenda:
A – Uso outras estratégias que não as anteriores *(antes da realização da atividade)*
B – Sei que estratégias uso *(antes da realização da atividade)*
C – Uso outras estratégias que não as anteriores *(durante a realização a atividade)*
D – Sei que estratégias uso *(durante a realização a atividade)*
E – Uso outras estratégias que não as anteriores *(depois da realização da atividade)*
F – Sei que estratégias uso *(depois da realização da atividade)*

Se efetuarmos, então, uma análise mais afunilada em direção a cada um dos momentos da redação de uma narrativa – antes, durante e depois –, e se tivermos em conta a variação das médias obtidas por estratégia[65] (Figuras 39, 40 e 41), conseguimos aferir três realidades distintas.

Em primeiro lugar, podemos observar um aumento gradual do recurso às estratégias apresentadas, dentro da estratégia metacognitiva. Embora este aumento seja mais notório na passagem do momento que antecede a atividade para o decurso da

[64] Por forma a tornar a informação recolhida totalmente fidedigna, durante o tratamento dos dados os itens B, D e F foram invertidos, uma vez que foram apresentados aos inquiridos sob a forma negativa – "não sei que estratégias uso".

[65] Tendo em conta que, como já tivemos oportunidade de referir, as estratégias socioafetivas apenas foram apresentadas aos inquiridos sob a forma de escala no que respeita ao momento que antecede a redação de uma narrativa, não faz sentido a sua apresentação nesta abordagem, já que não teríamos como comparar a sua variação. Por conseguinte, os gráficos ilustrados não contemplam a sua referência.

redação da narrativa, ele continua a subir, até aos 4,1 valores, quando essa redação já terminou.

Em segundo lugar, verificamos que nas estratégias cognitivas se mantém uma variação positiva na passagem do primeiro para o segundo momento, por sinal exatamente igual, em proporção, à variação observada nas estratégias metacognitivas. Contudo, depois de a atividade ter terminado, os estudantes demonstram, neste caso, recorrem menos vezes às estratégias apontadas, com uma descida para um valor próximo do que manifestaram, em média, no momento que antecedeu a redação do texto.

Em terceiro e último lugar, entre os três momentos das outras estratégias metacognitivas não se observam variações significativas, com valores sempre na ordem da mediana da escala.

Há, portanto, a constatação de algumas diferenças na utilização das três estratégias por parte dos inquiridos, com particular ênfase no momento que sucede à redação de uma narrativa, onde a estratégia metacognitiva supera, claramente, as restantes.

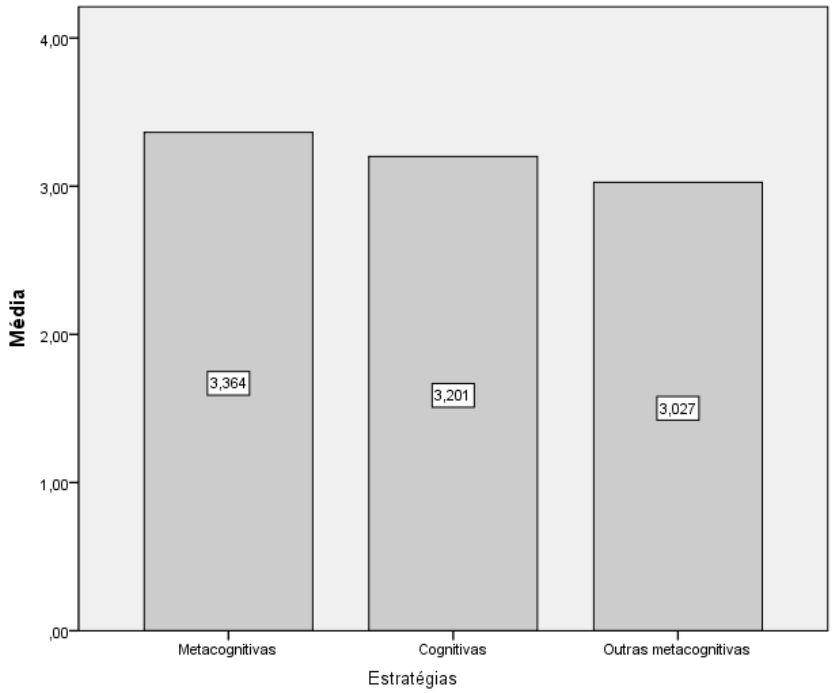


Figura 39

Média observada por tipologia de estratégias, antes da realização da atividade

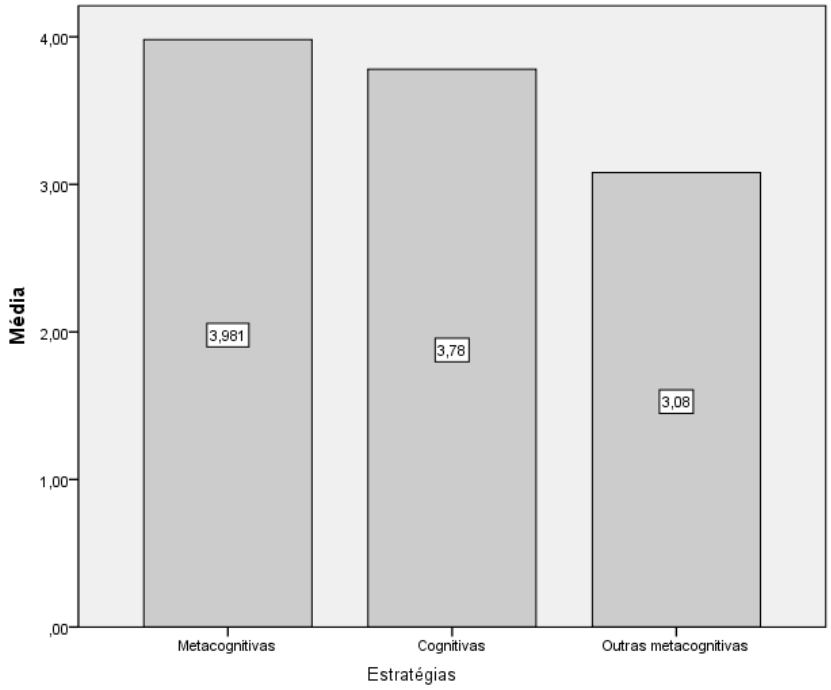


Figura 40

Média observada por tipologia de estratégias, durante a realização da atividade

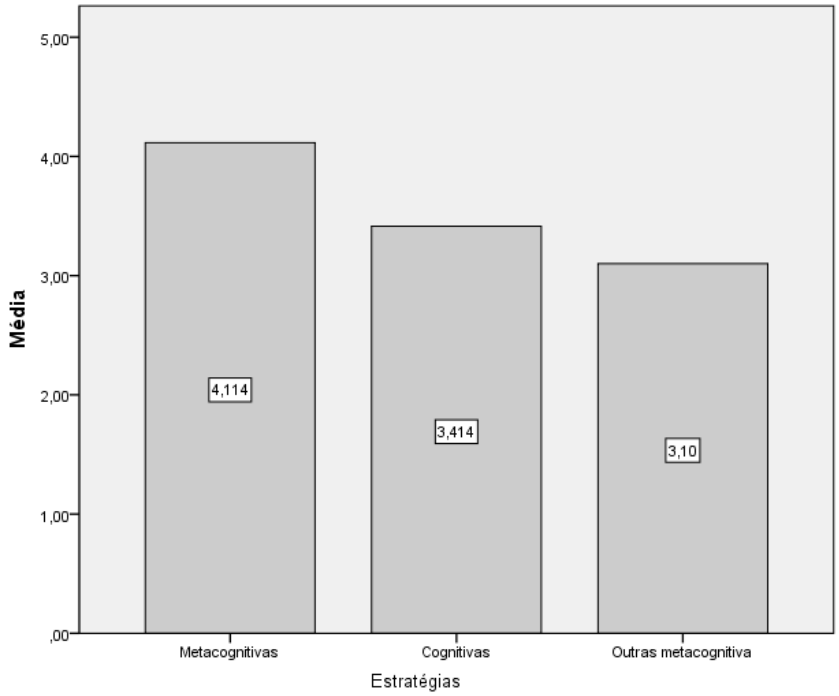


Figura 41

Média observada por tipologia de estratégias, depois da realização da atividade

Uma observação mais atenta de cada estratégia, nos diferentes momentos em análise leva-nos a reiterar aquilo que referimos anteriormente, aquando da demonstração dos resultados gerais.

Assim sendo, no que se reporta às estratégias metacognitivas, é essencialmente o fator "penso no que vou escrever, em função do objetivo da atividade" que mais contribui para a subida da média obtida, enquanto, a contrabalançar, temos os estudantes que apenas algumas vezes fazem um plano do texto. Isto, no que diz respeito ao momento de pré-escrita (figura 42).

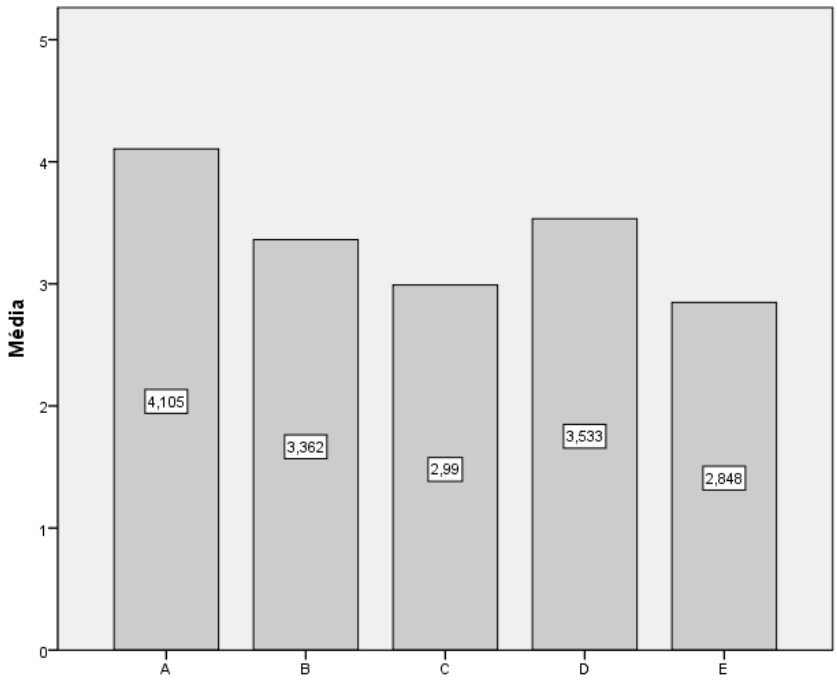


Figura 42

Média observada nas estratégias metacognitivas, antes da realização da atividade

Legenda:
A – Penso no que vou escrever, em função do objetivo da atividade
B – Anoto as principais ideias sobre o tema do texto
C – Penso nas dificuldades que posso ter no momento de escrever o texto
D – Penso em possíveis formas de solucionar os problemas
E - Faço um plano do texto

Já no momento de escrita, da redação da narrativa, cujas médias se apresentam, desde logo, mais elevadas, são as estratégias de concentração e de autocorreção quando os aprendentes verificam que erraram que alavancam os inquiridos para tais resultados (Figura 43).

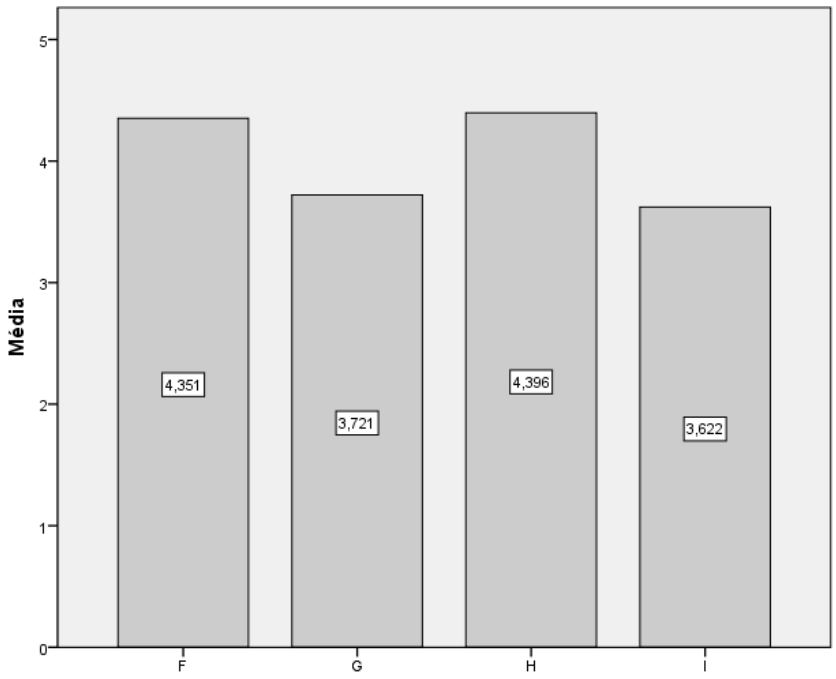


Figura 43

Média observada nas estratégias metacognitivas, durante a realização da atividade

Legenda:
F – Tento estar concentrado(a)
G – Tenho especial atenção aos aspetos em que normalmente tenho mais dificuldades
H – Corrijo-me quando me apercebo de que errei
I – Reescrevo o texto, ou partes do texto, quando vejo necessidade de tornar mais claro algum aspeto

No momento de pós-escrita, já tínhamos verificado que as metacognitivas se afiguram como as únicas estratégias que mantêm os valores médios altos – subindo-os, mesmo – para o que contribuem decisivamente as estratégias de reler o texto e de corrigir aquilo que o estudante considera necessário, factos que ocorrem muitas vezes entre os inquiridos (Figura 44).

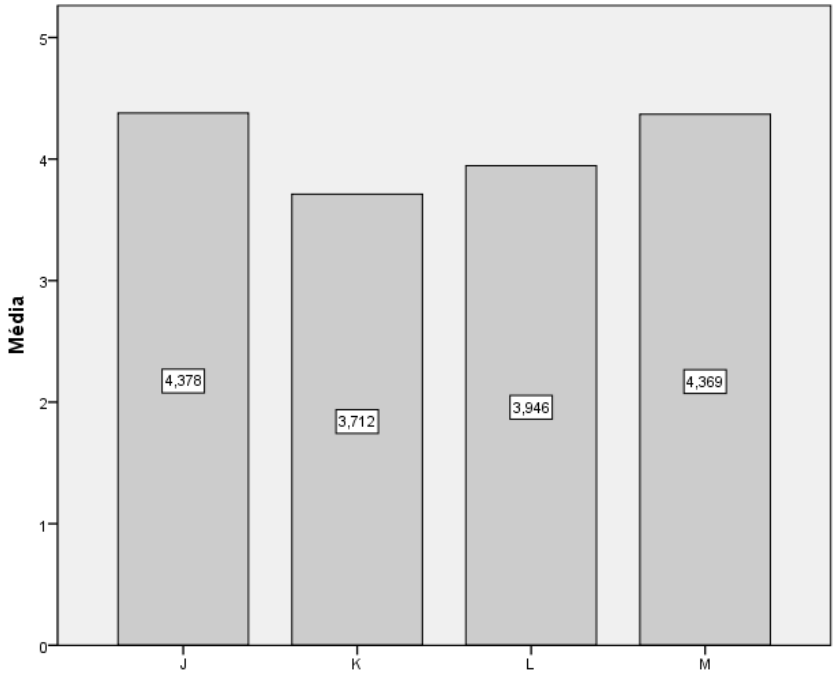


Figura 44

Média observada nas estratégias metacognitivas, depois da realização da atividade

Legenda:
J – Releio o texto
K – Verifico se segui as instruções
L – Vejo se cumpri o objetivo da atividade
M – Faço as correções que acho que são necessárias

Tendo como pano de fundo as estratégias cognitivas e começando pelo momento que antecede a redação de uma narrativa, os inquiridos afirmam, com algum destaque face às restantes estratégias, que recorrem a materiais auxiliares, cuja média de 3,7 é a que mais contribui, por isso, para a média geral que observámos atrás. Do lado oposto e com um valor médio inferior à mediana da escala (2,8), podemos ver na Figura 45 que a estratégia que os alunos menos utilizam passa pela organização do que escrevem em palavras-chave.

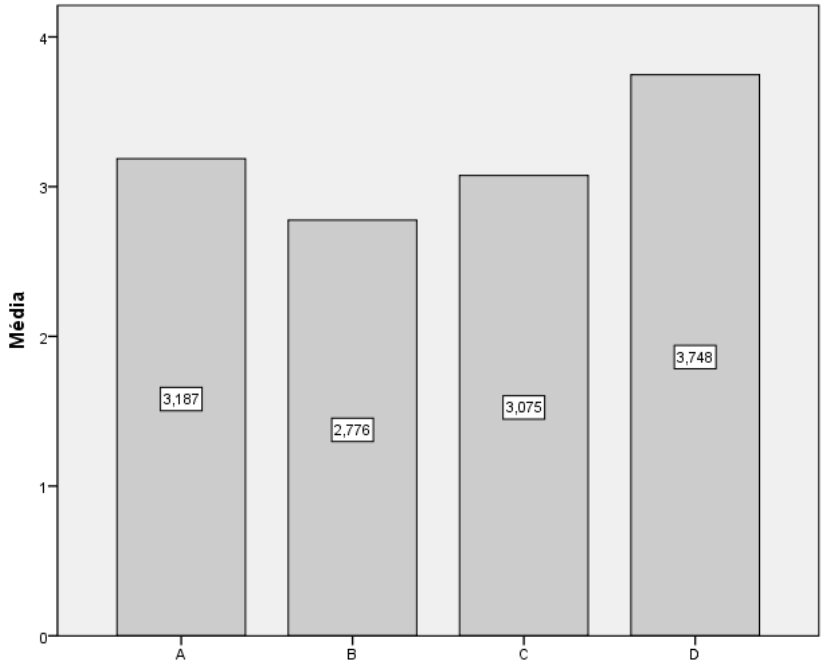


Figura 45

Média observada nas estratégias cognitivas, antes da realização da atividade

Legenda:
A – Utilizo modelos textuais como exemplo
B – Organizo o que vou escrever em palavras-chave
C – Penso nos recursos linguísticos que vou utilizar (por exemplo, adjetivos, tempos/modos verbais,…)
D – Uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…)

No decurso da redação da narrativa, quase todas as estratégias são muitas vezes usadas pelos inquiridos, originando uma média relativamente alta. A exceção prende-se com a reformulação do plano prévio do texto, que, por ser uma estratégia utilizada apenas algumas vezes, provoca um decréscimo do valor médio geral, que, de outra forma, poderia ser ainda mais elevado (Figura 46).

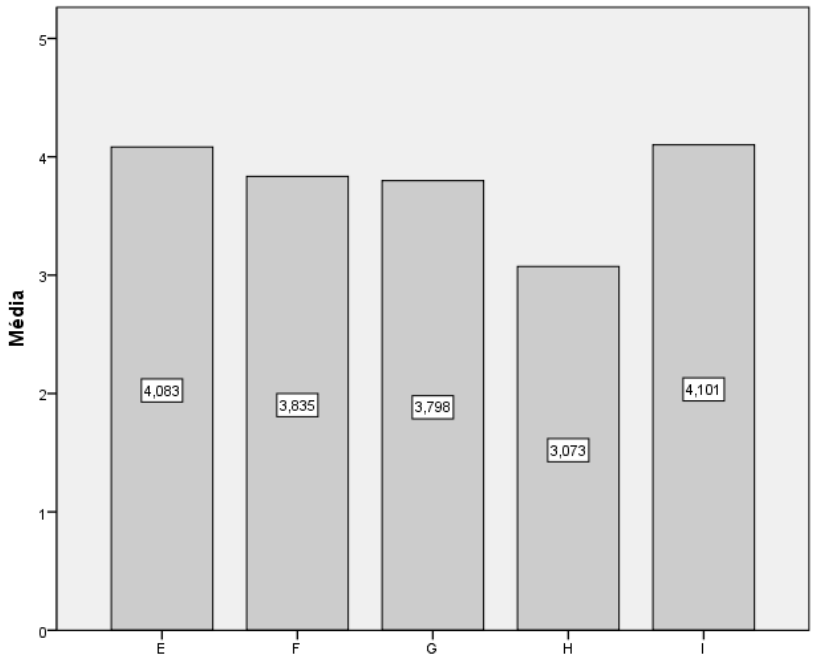


Figura 46

Média observada nas estratégias cognitivas, durante a realização da atividade

Legenda:
E – Sigo as instruções
F – Uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…)
G – Tenho em consideração o leitor/recetor a quem se dirige o texto
H – Reformulo o plano prévio do texto, se necessário
I – Tento que o meu texto seja claro

Após a realização da atividade, e dado que foram apresentadas duas estratégias, ao observarmos a Figura 47 não temos dificuldade em avaliar de que modo cada uma contribui para o resultado médio, com os aprendentes a afirmarem que muitas vezes usam materiais auxiliares, repetindo-se, portanto, a tendência do momento que antecede a realização da narrativa.

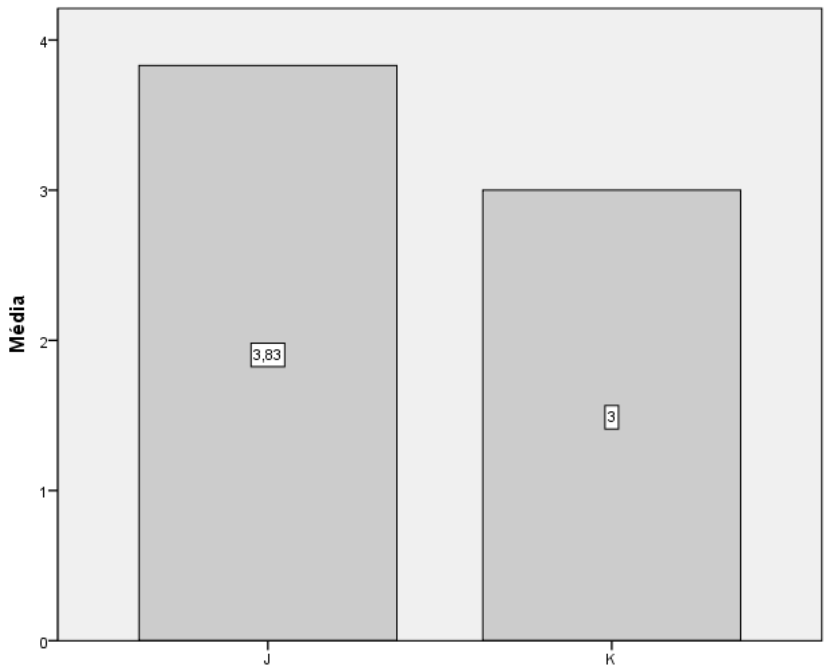


Figura 47

Média observada nas estratégias cognitivas, depois da realização da atividade

Legenda:
J – Uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…), para corrigir o texto se necessário
K – Identifico os pontos fortes e fracos do texto

Por último, no respeitante às outras estratégias metacognitivas, apenas um comentário, que reforça o que dissemos anteriormente. Qualquer que seja o momento, embora com menos relevância no primeiro, os inquiridos afirmam que na maior parte das vezes sabem que estratégias usam, sendo este um contributo preponderante para a média geral poder rondar a mediana da escala. Isto porque do lado oposto verificámos que poucas vezes são utilizadas estratégias diferentes das que lhes foram apresentadas, com valores situados próximos dos 2 (Figuras 48, 49 e 50).

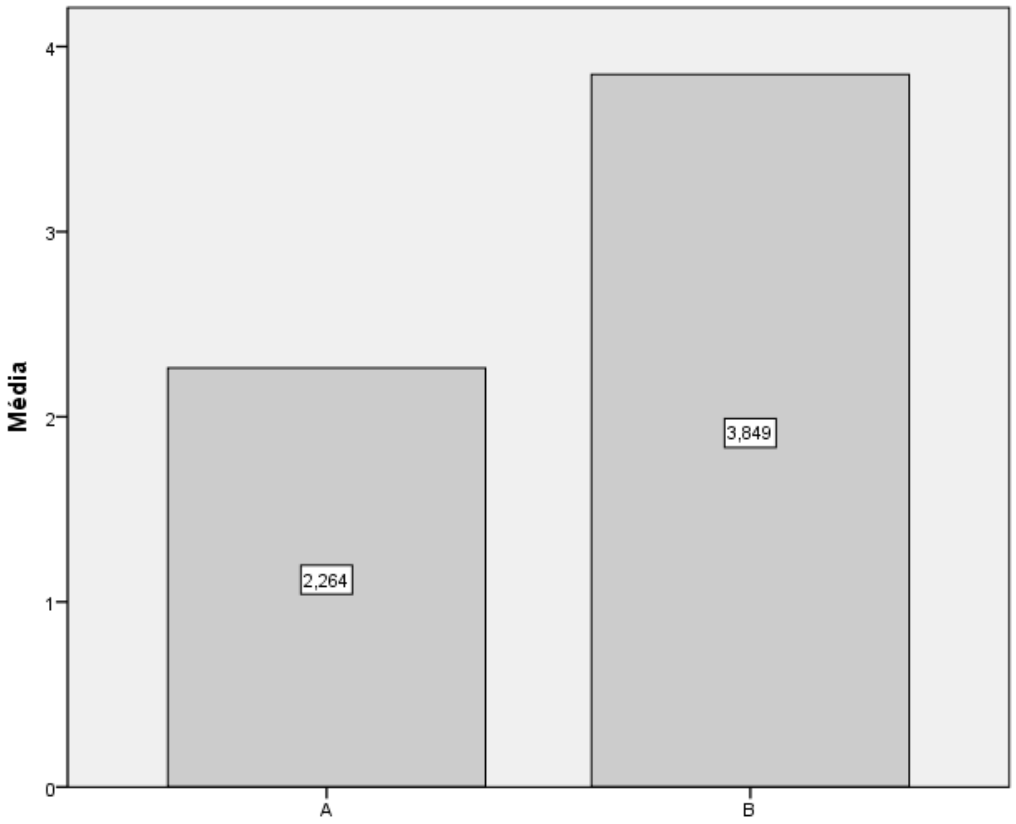


Figura 48

Média observada em outras estratégias metacognitivas, antes da realização da atividade

Legenda:
A – Uso outras estratégias que não as anteriores
B – Sei que estratégias uso

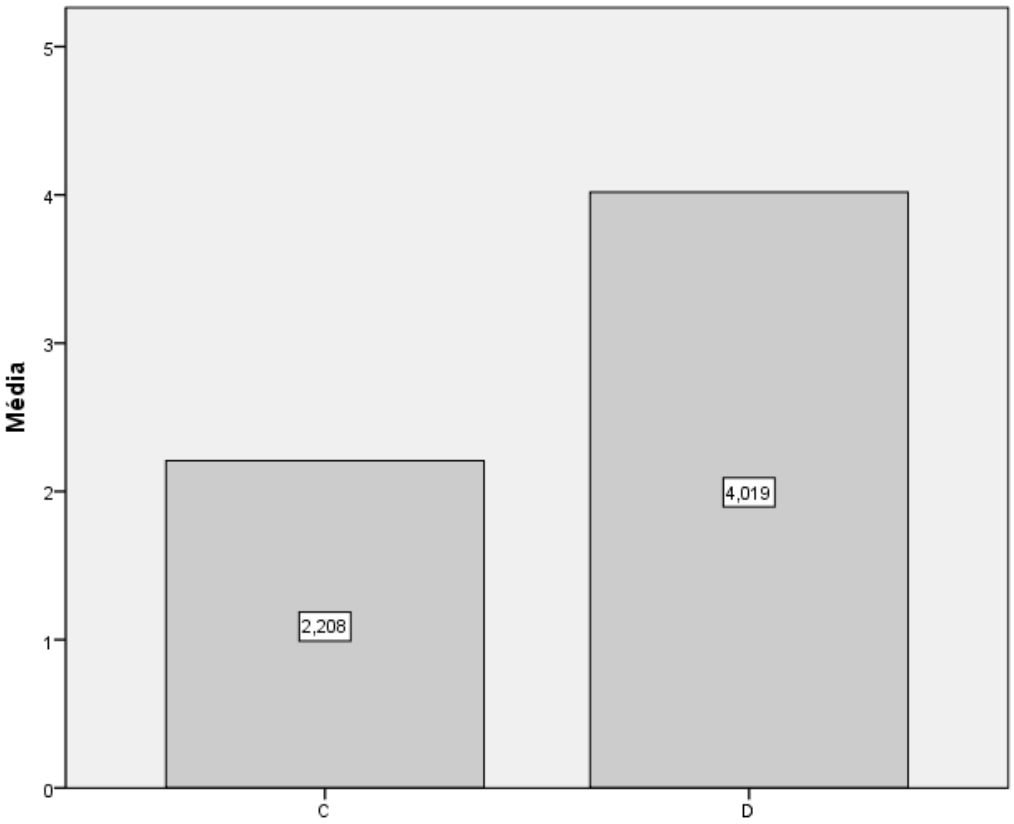


Figura 49

Média observada em outras estratégias metacognitivas, durante a realização da atividade

Legenda:
C – Uso outras estratégias que não as anteriores
D – Sei que estratégias uso

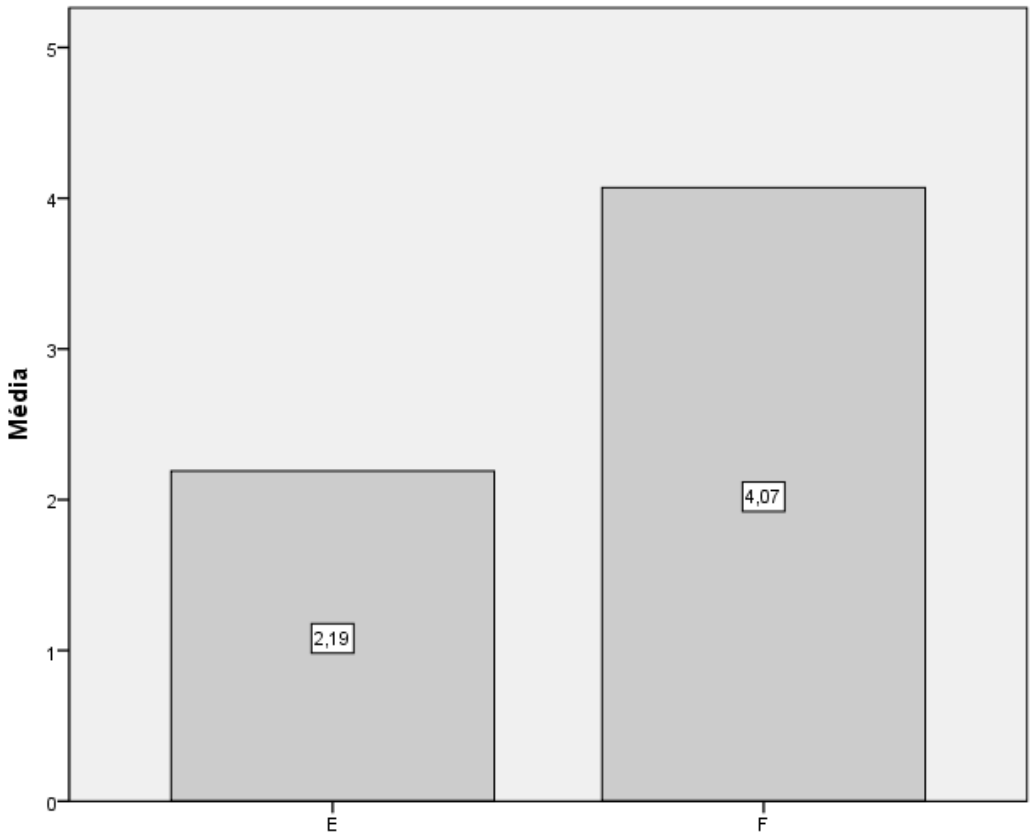


Figura 50

Média observada em outras estratégias metacognitivas, depois da realização da atividade

Legenda:
E – Uso outras estratégias que não as anteriores
F – Sei que estratégias uso

A descrição dos dados da nossa amostra não ficaria completa, porém, se não fizéssemos incidir a nossa análise sobre alguns cruzamentos de variáveis, testando, em paralelo, eventuais associações, com recurso ao teste do qui-quadrado. Foi o que fizemos, procedendo ao cruzamento de todas as variáveis entre si[66], sem que, no entanto, se apurasse qualquer relação de dependência. Em alguns casos, não chegou a ser possível a aplicação do referido teste, uma vez que as condições necessárias à sua aplicabilidade não foram reunidas.

[66] Foram efetuados cruzamentos entre as variáveis sexo, idade (escalão etário), habilitações académicas, nacionalidade, LM e nível de português frequentado. Os cruzamentos que envolveram as questões relacionadas com cada um dos tipos de estratégias visaram a comparação dos respetivos valores médios e serão alvo de tratamento estatístico mais adiante.

Uma nota ainda para referir que foi nossa intenção cruzarmos a(s) LM dos inquiridos, numa tentativa de equacionar a existência de alguma associação. Todavia, o tipo de análise efetuada à variável "LM", acrescido do tipo de variável (quantitativa) que definem as estratégias, não nos permite efetuar as comparações desejadas. De qualquer modo, e num eventual cruzamento de variáveis, o elevado número de LM permite-nos antecipar a inexistência de qualquer significância estatística entre as referidas variáveis, dada a dispersão dos resultados.

Fixados no objetivo central da nossa investigação, procedemos a uma análise estatística das médias de cada uma das estratégias em análise, estabelecendo com elas uma comparação entre algumas das restantes variáveis do questionário.

Começámos, precisamente, pela verificação de diferenças entre médias de cada uma das estratégias segundo o sexo dos inquiridos. Para o efeito, recorremos ao teste t para amostras independentes, tendo sido feito, neste caso em particular, testes simultâneos para mais de uma média. A aplicabilidade deste teste exige a normalidade da distribuição sempre que os n são inferiores a 30, o que não acontece neste caso (sexo feminino: n=79; sexo masculino: n=36). A Tabela 6 descreve as médias de cada grupo nas diferentes estratégias, sendo, desde logo, de destacar o facto de as mesmas serem sempre superiores nos inquiridos do sexo feminino, que, por conseguinte, – pode dizer-se – utilizam, em média, mais as estratégias do que os inquiridos do sexo masculino.

	Sexo	**n**	**Média**	**Desvio padrão**	**Erro médio padrão**
Estratégias metacognitivas	Feminino	79	3,8497	0,49997	0,05625
	Masculino	36	3,6219	0,54328	0,09055
Estratégias cognitivas	Feminino	79	3,5792	0,55137	0,06203
	Masculino	36	3,3285	0,46357	0,07726
Estratégias socioafetivas	Feminino	79	3,2173	0,62381	0,07018
	Masculino	36	3,2176	0,70353	0,11725
Outras estratégias metacognitivas	Feminino	79	3,0924	0,71074	0,08100
	Masculino	36	3,0106	0,62299	0,10383

Tabela 6

Médias das estratégias em análise, segundo o sexo

As figuras que se seguem ilustram as diferenças observadas, com a maior diferença a ser observada nas estratégias cognitivas e a menor nas estratégias socioafetivas.

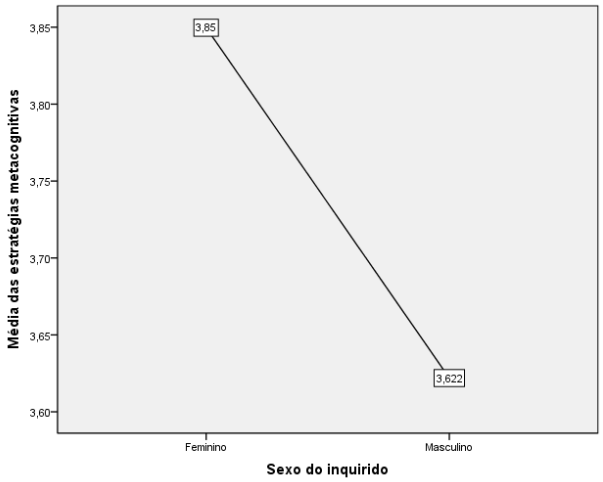


Figura 51

Média das estratégias metacognitivas, segundo o sexo dos inquiridos

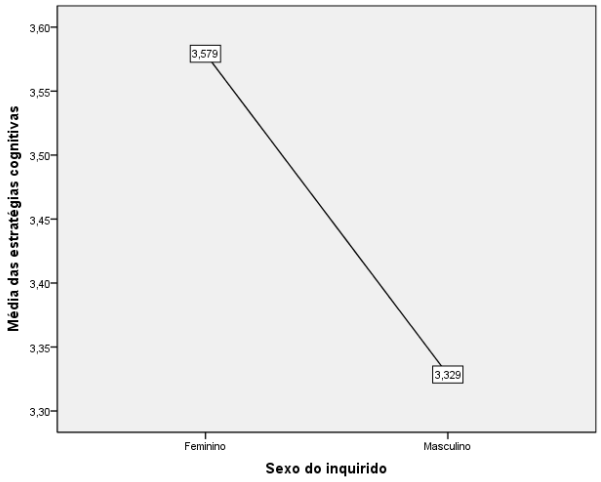


Figura 52

Média das estratégias cognitivas, segundo o sexo dos inquiridos

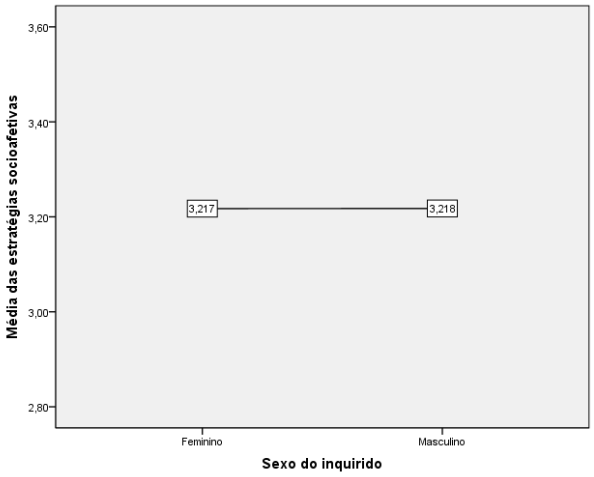


Figura 53

Média das estratégias socioafetivas, segundo o sexo dos inquiridos

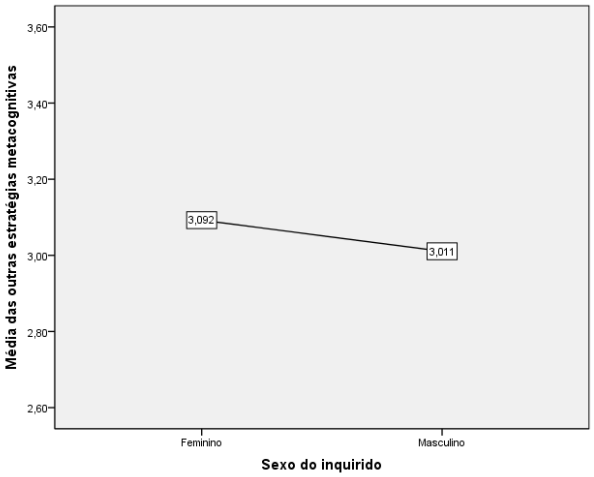


Figura 54

Média das outras estratégias metacognitivas, segundo o sexo dos inquiridos

Para testar se as diferenças observadas são ou não estatisticamente significativas, temos, porém, de ler a Tabela 7, que nos apresenta as estatísticas resultantes da aplicação do teste t para amostras independentes. Como é possível verificar pela segunda coluna da tabela, o teste t é antecedido do teste de Levene, que mede a

igualdade de variâncias das distribuições[67]. Com níveis de significância superiores a 0,05 (p>0,05), aceita-se a hipótese nula do teste, segundo a qual a igualdade das variâncias é assumida.

Após a interpretação deste teste, prosseguimos, então, com a análise dos resultados obtidos pelo teste t[68], para o qual definimos um intervalo de confiança de 95%. E o que podemos asseverar é que existem diferenças estatisticamente significativas nas estratégias metacognitiva e cognitiva, relativamente às quais é seguro dizer-se que os inquiridos do sexo feminino recorrem mais vezes do que os do sexo masculino, cuja média é inferior. Dito de outra forma, podemos inferir que as diferenças médias de 0,2277, na estratégia metacognitiva ($t_{\text{igualdade de variâncias assumida}} = 2{,}204$; $\alpha = 0{,}030$ (<0,05)), e de 0,2507, na estratégia cognitiva ($t_{\text{igualdade de variâncias assumida}} = 2{,}371$; $\alpha = 0{,}019$ (<0,05)), observadas nestas estratégias entre ambos os sexos são estatisticamente significativas, uma vez que o intervalo de confiança para a diferença das médias não contempla o zero, que indiciaria médias iguais.

Nos outros dois casos, os valores dos níveis de significância estatística ultrapassam sempre os 0,05, levando-nos a concluir, por isso, que as diferenças observadas não são estatisticamente significativas e não é pelo facto de se ser homem ou mulher que se recorre em maior número de vezes às estratégias em causa. Esta conclusão é ainda reiterada pelo intervalo de confiança para a diferença entre as respetivas médias, já que em todas as estratégias é considerado o zero.

	Teste de Levene		**Teste t para igualdade de médias**						
	F	p	T	gl	P (bi-caudal)	Diferença da média	Diferença do erro padrão	95% Intervalo de confiança da diferença	
								Mínimo	Máximo
Estratégias metacognitivas	0,067	0,797	2,204	113	0,030	0,2277	0,10331	0,02303	0,43240
Estratégias cognitivas	1,200	0,276	2,371	113	0,019	0,2507	0,10572	0,04126	0,46017
Estratégias socioafetivas	0,363	0,548	-0,002	113	0,998	-0,0003	0,13062	-0,25907	0,25848
Outras estratégias metacognitivas	1,213	0,273	0,592	111	0,555	0,0818	0,13816	-0,19200	0,34398

Tabela 7

Estatísticas obtidas pelo teste t para amostras independentes, para comparação entre as médias das diferentes estratégias, segundo o sexo dos inquiridos

[67] O teste de Levene verifica a igualdade de variâncias da distribuição e parte de duas hipóteses teóricas: (i) hipótese nula – a igualdade de variâncias é assumida; (ii) hipótese alternativa – a igualdade de variâncias não é assumida.

[68] O teste de t para amostras independentes testa a diferença entre médias de duas amostras, neste caso os inquiridos do sexo masculino e os inquiridos do sexo feminino. Deste modo, ele parte de duas hipóteses teóricas, para cada um dos testes efetuados: (i) hipótese nula – as médias dos dois grupos são iguais; (ii) hipótese alternativa – as médias dos dois grupos são diferentes.

Para testar outras diferenças estatisticamente significativas, cruzamos os resultados médios de cada uma das estratégias com os escalões etários, com as habilitações académicas, com o número de línguas faladas (incluímos na nossa análise o número de LE faladas, por um lado, e o número total de línguas faladas, por outro, incluindo a(s) LM) e com os níveis de português frequentados. Para o efeito, e porque se tratam de grupos com mais de duas amostras, recorremos ao teste One-Way Anova, que testa a diferença entre as médias dos grupos de inquiridos. Porém, a aplicação deste teste pressupõe a verificação de duas condições: (i) as observações dentro de cada grupo devem ter uma distribuição normal; (ii) as variâncias de cada grupo são iguais entre si, ou seja, há homocedasticidade. Essas condições são verificadas à partida para a execução do teste, respetivamente, pelo teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk (para amostras inferiores a 50, como é o nosso caso), e pelo teste de homogeneidade de variâncias de Levene. Sempre que alguma destas condições não se verificou, recorremos ao teste não paramétrico alternativo de Kruskal-Wallis, o qual testa a existência de diferenças significativas ao nível da tendência central dos grupos em análise.

Uma vez efetuado este procedimento, os testes aplicados foram aqueles que se encontram descritos na tabela que se segue.

Estratégias x Variável	Teste estatístico aplicado
Metacognitivas x Escalões etários	Kruskal-Wallis
Cognitivas x Escalões etários	Kruskal-Wallis
Socioafetivas x Escalões etários	Kruskal-Wallis
Outras metacognitivas x Escalões etários	Kruskal-Wallis
Metacognitivas x Habilitações académicas	One-Way Anova
Cognitivas x Habilitações académicas	One-Way Anova
Socioafetivas x Habilitações académicas	Kruskal-Wallis
Outras metacognitivas x Habilitações académicas	Kruskal-Wallis
Metacognitivas x N.º de línguas	One-Way Anova
Cognitivas x N.º de línguas	One-Way Anova
Socioafetivas x N.º de línguas	One-Way Anova
Outras metacognitivas x N.º de línguas	Kruskal-Wallis
Metacognitivas x Nível de português frequentado	Kruskal-Wallis
Cognitivas x Nível de português frequentado	One-Way Anova
Socioafetivas x Nível de português frequentado	One-Way Anova
Outras metacognitivas x Nível de português frequentado	Kruskal-Wallis

Tabela 8

Testes aplicados para a comparação de médias nas estratégias utilizadas

Apesar do vasto leque de testes realizados, apenas num deles observámos a existência de diferenças significativa face às médias do grupo. Reportamo-nos à relação entre a utilização das estratégias cognitivas e o nível de português frequentado. Com efeito, passamos de seguida à apresentação dos resultados do teste, de forma a verificarmos onde existem as referidas diferenças.

Como dissemos, para verificarmos a aplicabilidade do teste One-Way Anova apurámos, em primeiro lugar, se a distribuição dos diferentes níveis de português é normal. A Tabela 9 ilustra os valores obtidos pelo teste Shapiro-Wilk[69] e nela podemos observar que os níveis de significância associados a cada nível de português são sempre superiores a 0,05, levando-nos a aceitar a hipótese nula do teste, segundo a qual as distribuições são normais.

[69] O teste à normalidade de Shapiro-Wilk parte de duas hipóteses teóricas: (i) a hipótese nula – as distribuições são normais; (ii) a hipótese alternativa – as distribuições não são normais.

Nível de português	Estatística	Graus de liberdade	Nível de significância
A1.1	0,969	25	0,630
A1.2	0,926	24	0,079
A.2	0,920	18	0,131
B	0,939	29	0,096
C	0,913	19	0,085

Tabela 9

Teste à normalidade de Shapiro-Wilk para a diferença de médias das estratégias cognitivas entre os níveis de português frequentados

Seguiu-se a verificação da homogeneidade de variâncias, através do teste de Levene[70]. Na Tabela 10 podemos confirmar o valor da significância estatística associada ao teste ($\alpha = 0{,}939$) que nos indica que devemos aceitar a hipótese nula desse mesmo teste, isto é, existe homogeneidade de variâncias entre os níveis de português analisados.

Estatística do teste de Levene	Nível de significância
0,197	0,939

Tabela 10

Teste de Levene para a homogeneidade de variâncias para a diferença de médias das estratégias cognitivas entre os níveis de português frequentados

[70] O teste de Levene verifica a igualdade de variâncias da distribuição e parte de duas hipóteses teóricas: (i) hipótese nula – a igualdade de variâncias é assumida; (ii) hipótese alternativa – a igualdade de variâncias não é assumida.

Verificados os pressupostos para a realização do teste One-Way Anova e confirmada a existência das condições para a sua aplicabilidade, conseguimos visualizar, através da Tabela 11, as estatísticas descritivas enunciadas pelo teste. Uma leitura atenta à coluna das médias permite atestar, de imediato, que não existe uma relação linear entre as médias observadas e os níveis de português, significando isto que a relação entre ambos não é direta nem inversamente proporcional. Paralelamente, vislumbra-se um maior desnível entre os níveis A1.2 (média de 3,2636) e A2 (média de 3,7304).

Nível de português	**n**	**Média**	**Desvio padrão**	**Erro padrão**	**Intervalo de confiança da média a 95%**		**Mínimo**	**Máximo**
					Limite inferior	**Limite superior**		
A1.1	25	3,4183	0,56081	0,11216	3,1869	3,6498	2,36	4,60
A1.2	24	3,2636	0,47570	0,09710	3,0627	3,4645	2,55	4,00
A.2	18	3,7304	0,50850	0,11985	3,4775	3,9833	2,91	4,45
B	29	3,5072	0,50482	0,09374	3,3152	3,6992	2,27	4,27
C	19	3,6812	0,54849	0,12583	3,4169	3,9456	2,27	4,60
Total	115	3,5007	0,53630	0,05001	3,4017	3,5998	2,27	4,60

Tabela 11

Estatísticas descritivas obtidas pelo teste One-Way Anova para a diferença de médias das estratégias cognitivas entre os níveis de português frequentados

As duas figuras que se seguem ajudam-nos também a ter uma perceção mais clara dessas diferenças. Por um lado, na Figura 55 vemos claras diferenças e oscilações entre as médias observadas em cada um dos níveis de português frequentados.

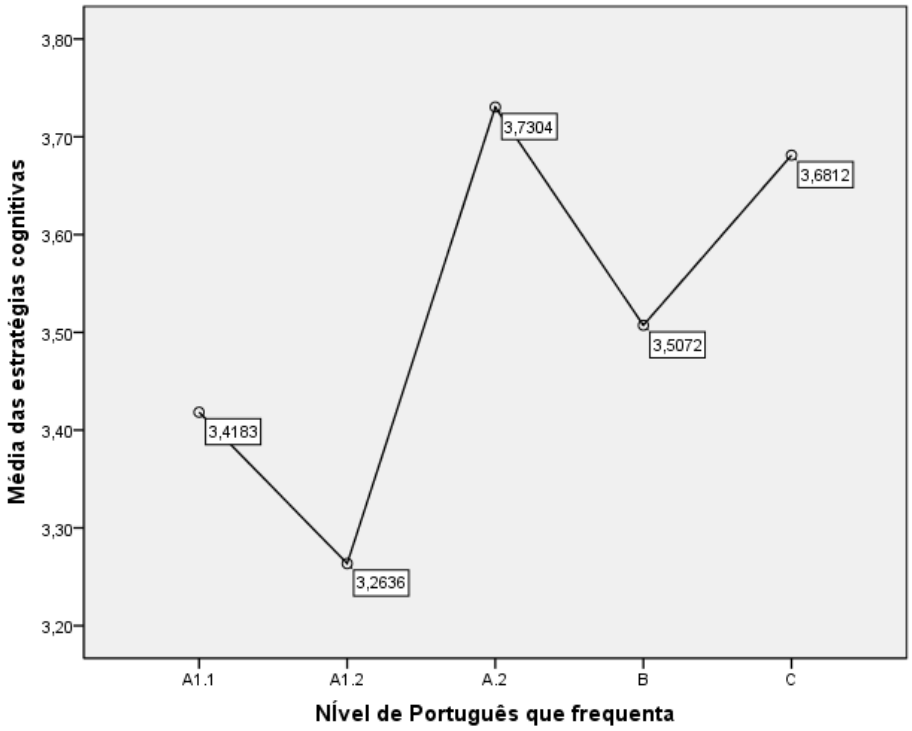


Figura 55

Média das estratégias cognitivas segundo o nível de português frequentado

Por outro lado, na Figura 56, percebemos ainda que a dispersão das médias a dois desvios padrões é também diferente, mormente no que concerne às diferenças entre os níveis B e C.

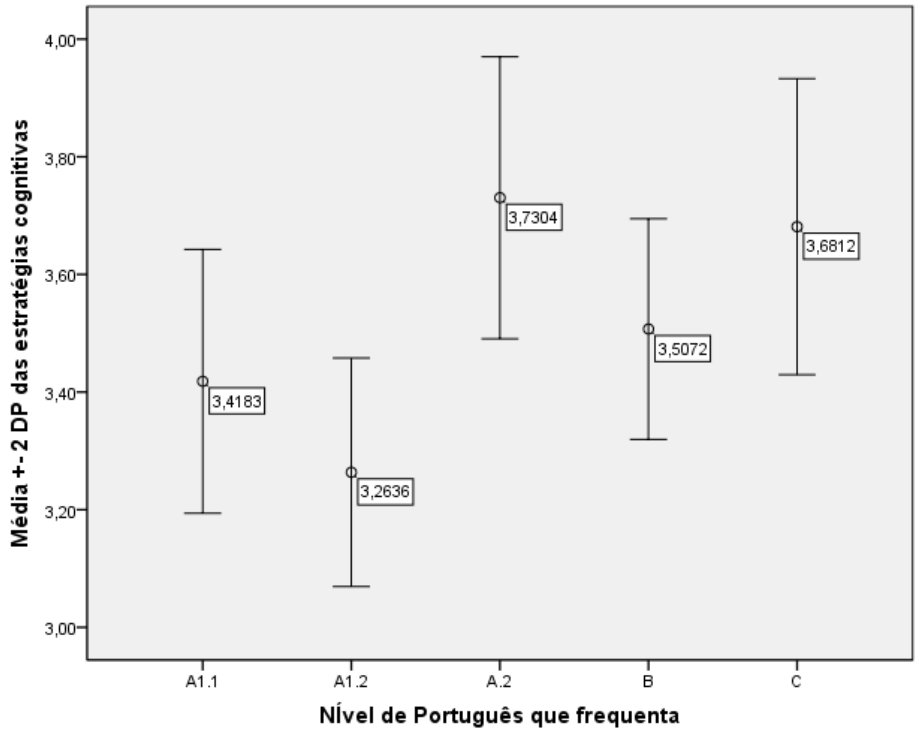


Figura 56

Média e dispersão a dois desvios padrões nas estratégias cognitivas, entre os níveis de português frequentados

Os resultados do teste One-Way Anova confirmam, então, a existência de diferenças significativas entre as médias de, pelo menos, um dos grupos face aos restantes[71]. Assim, para um valor do teste F de 2,860, obtivemos um nível de significância de 0,027, que, por ser inferior a 0,05, nos leva a rejeitar a hipótese nula do teste e, por outro lado, a aceitar a hipótese alternativa, ou seja, existe pelo menos um grupo com média diferente dos restantes. Dito de outra forma, o facto de se frequentarem diferentes níveis de português influencia a média de recurso a estratégias cognitivas no processo de redação de uma narrativa.

[71] O teste One-Way Anova parte de duas hipóteses teóricas: (i) hipótese nula – as médias dos níveis de português na estratégia cognitiva são iguais; (ii) hipótese alternativa – há pelo menos um nível de português com média diferente dos restantes grupos.

	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média quadrática	F	Nível de significância
Entre grupos	3,089	4	0,772	2,860	0,027
Dentro dos grupos	29,699	110			
Total	32,788	114			

Tabela 12

Teste One-Way Anova para a comparação das médias das estratégias cognitivas entre os níveis de português frequentados

Desta feita, ficámos a saber que existem diferenças estatisticamente significativas, mas não onde elas se situam, não obstante uma primeira apreciação que efetuámos dos dados anteriores e que nos fazem antever onde elas possam estar efetivamente. Por este motivo, após a realização deste teste procedemos ainda a um teste de comparações *post-hoc*, que nos permite decifrar com exatidão onde estão as diferenças diagnosticadas.

Tendo em conta que o mais apropriado, neste caso, passa pelo recurso a um método de comparação múltipla – dado que estamos perante uma variável ordinal – optámos pelo teste *post-hoc* H.S.D de Tukey. Com os seus resultados, disponíveis na Tabela 12, conseguimos aferir que essas diferenças se encontram entre os níveis A1.2 e A2[72], tal como, de resto, se antevia pela leitura dos gráficos anteriores. Este resultado é comprovado, por um lado, pelo nível de significância estatística inferior a 0,05, como pelo facto do intervalo de confiança a 95% não conter o zero. Portanto, frequentar o nível A1.2 ou A2 implica a adoção de uma diferente atitude face às estratégias cognitivas, sendo estas mais recorrentes no nível A2.

[72] As diferenças estatisticamente significativas apontadas pelo teste One-Way Anova são enunciadas pelo teste H.S.D de Tukey com um asterisco.

Nível de português (I)	Nível de português (J)	Diferença média (I-J)	Erro padrão	Nível de significância	Intervalo de confiança a 95%	
					Limite mínimo	Limite máximo
A1.1	A1.2	0,1547	0,14849	0,835	-0,2571	0,5666
	A.2	-0,3121	0,16062	0,301	-0,7576	0,1334
	B	-0,0889	0,14181	0,970	-0,4822	0,3044
	C	-0,2629	0,15815	0,461	-0,7015	0,1757
A1.2	A1.1	-0,1547	0,14849	0,835	-0,5666	0,2571
	A.2	-0,4668*	0,16202	0,038	-0,9162	-0,0175
	B	-0,2436	0,14339	0,439	-0,6413	0,1541
	C	-0,4176	0,15956	0,074	-0,8602	0,0249
A.2	A1.1	0,3121	0,16062	0,301	-0,1334	0,7576
	A1.2	0,4668*	0,16202	0,038	0,0175	0,9162
	B	0,2232	0,15592	0,609	-0,2092	0,6556
	C	0,0492	0,17091	0,998	-0,4248	0,5232
B	A1.1	0,0889	0,14181	0,970	-0,3044	0,4822
	A1.2	0,2436	0,14339	0,439	-0,1541	0,6413
	A2	-0,2232	0,15592	0,609	-0,6556	0,2092
	C	-0,1740	0,15336	0,788	-0,5994	0,2513
C	A1.1	0,2629	0,15815	0,461	-0,1757	0,7015
	A1.2	0,4176	0,15956	0,074	-0,0249	0,8602
	A.2	-0,0492	0,17091	0,998	-0,5232	0,4248
	B	0,1740	0,15336	0,788	-0,2513	0,5994

Tabela 13

Teste H.S.D. de Tukey para a comparação múltipla das médias das estratégias cognitivas entre os níveis de português frequentados

No que diz respeito ao cumprimento das fases da escrita e a sua relação com o nível de PLE frequentado, vejamos as Figuras 57 e 58:

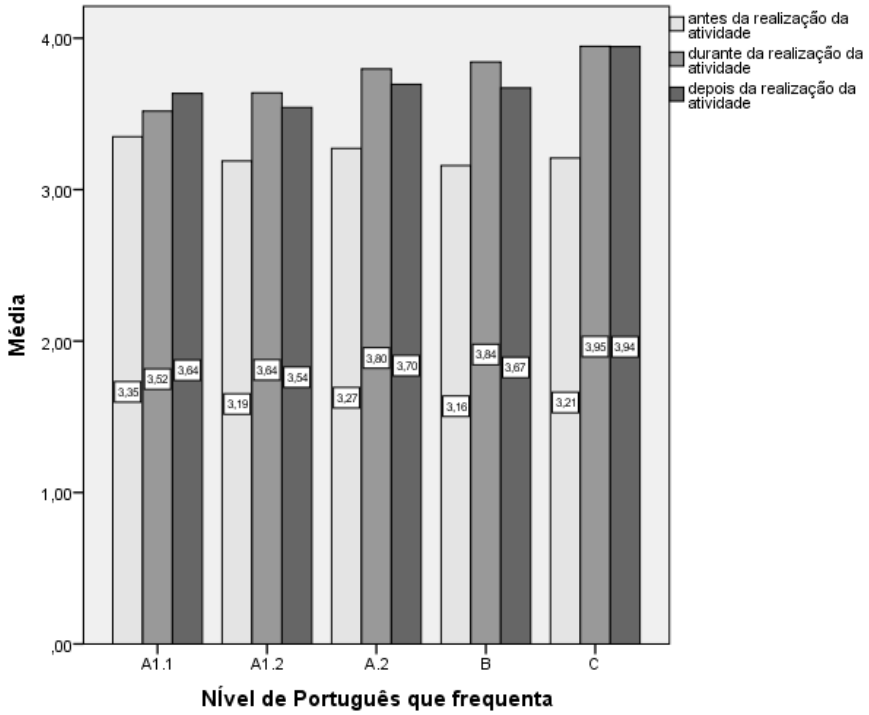


Figura 57
Nível de português frequentado pelos inquiridos, segundo o cumprimento médio das fases da escrita

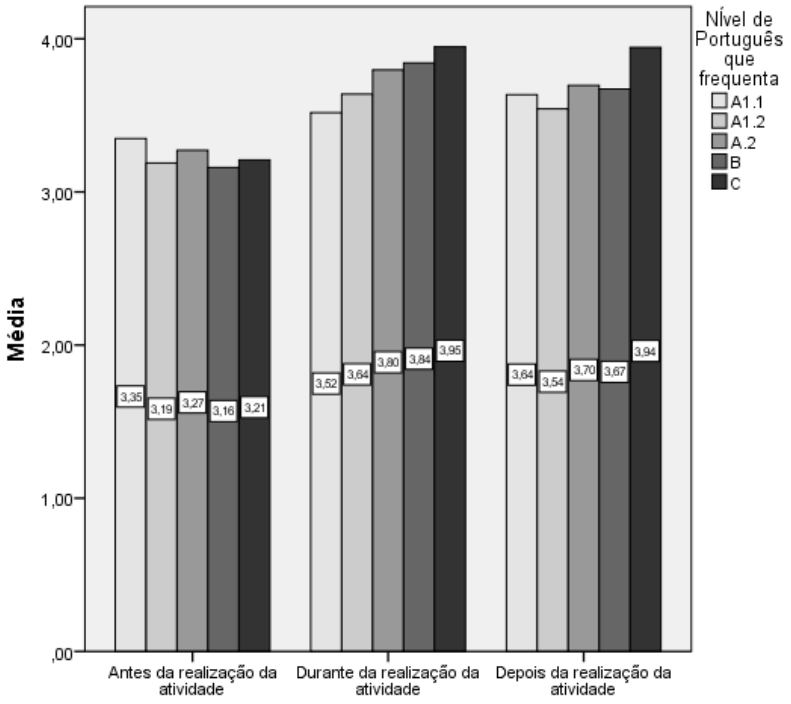


Figura 58
Cumprimento médio das fases da escrita, segundo o nível de português frequentado pelos inquiridos

Uma das questões que colocámos quando partimos para este estudo passou por saber se os alunos cumprem mais e de forma mais completa as fases da escrita em função do nível de aprendizagem da LE. Os resultados apurados mostram três tendências aparentemente distintas em cada um dos momentos.

Antes da atividade, não parecem existir grandes diferenças médias entre os vários níveis de português, embora se observe uma ligeira diminuição do valor médio entre o nível A1.1 e o nível C.

Durante a atividade, os resultados manifestam uma clara tendência para um maior recurso às estratégias apresentadas à medida que avançamos no nível de PLE, ainda que as respetivas médias não se distanciem muito umas das outras.

Por fim, no que respeita ao momento que sucede a realização da atividade, é notório algum equilíbrio dos valores observados, ainda que haja um pequeno aumento da média dos alunos que frequentam o nível C, por comparação aos alunos do nível A1.1.

Para nos certificarmos se as diferenças observadas são, ou não, estatisticamente significativas, recorremos ao teste One-Way Anova, para comparação das médias entre os cinco grupos referidos, em cada um dos momentos da realização da atividade. Considerando que em nenhum caso se reuniu uma das condições de aplicabilidade do teste – normalidade das distribuições –, recorremos ao teste não paramétrico equivalente de Kruskall-Wallis. Todavia, apenas em um dos casos obtivemos significado estatístico, o qual passamos a apresentar.

Esse significado foi, então, obtido durante a realização da atividade. Partindo, para cada um dos momentos da atividade, da hipótese nula, segundo a qual os grupos de cada um dos níveis de português são iguais em tendência central e da hipótese alternativa segundo a qual existe pelo menos um dos grupos com tendência central diferente dos outros, constatámos que apenas existem diferenças significativas durante a realização da atividade. A comprová-lo está o nível de significância estatística igual a 0,011, associado ao teste de Kruskall-Wallis, que podemos observar na Tabela 14.

	Durante da realização da atividade
Qui-quadrado	13,000
Graus de liberdade	4
Significância	0,011

Tabela 14

Resultados do teste Kruskall-Wallis para comparação entre a tendência central do recurso às estratégias durante a realização da atividade

Contudo, este resultado apenas nos informa que existem diferenças em pelo menos um dos grupos, não nos dizendo qual ou quais o(s) grupo(s). Assim, recorremos ao teste de comparações múltiplas *post-hoc* de Tukey, cujos resultados apresentamos na Tabela 15. Este teste assinala com um asterisco as diferenças significativas, pelo que podemos constatar que a principal diferença observada foi entre os estudante do nível A1.1 e os do nível C. Pode, pois, concluir-se que estes últimos recorrem ainda mais às estratégias do que os primeiros, quando nos reportamos ao momento em que a atividade está a ser realizada. Esta conclusão é-nos asseverada pelo respetivo nível de significância estatística (0,032) e pelos limites mínimo e máximo do intervalo de confiança a 95%, que não incluem o zero, conforme se pode observar nas duas colunas mais à direita. Dito de outra forma, é com 95% de confiança que podemos afirmar que se extrapolássemos estas conclusões para um universo de estudo mais amplo chegaríamos sempre aos mesmos resultados, que variariam entre os valores apresentados.

Nível de português que frequenta (I)	Nível de português que frequenta (J)	Diferença entre médias (I-J)	Erro padrão	Significância	95% Intervalo de confiança	
					Limite inferior	Limite superior
A1.1	A1.2	-0,10930	0,13691	0,931	-0,4890	0,2704
	A.2	-0,27866	0,14810	0,333	-0,6894	0,1321
	B	-0,32463	0,13075	0,102	-0,6873	0,0380
	C	-0,42876*	0,14582	0,032	-0,8332	-0,0243
A1.2	A1.1	0,10930	0,13691	0,931	-0,2704	0,4890
	A.2	-0,16936	0,14938	0,788	-0,5837	0,2450
	B	-0,21532	0,13221	0,482	-0,5820	0,1514
	C	-0,31946	0,14712	0,198	-0,7275	0,0886
A.2	A1.1	0,27866	0,14810	0,333	-0,1321	0,6894
	A1.2	0,16936	0,14938	0,788	-0,2450	0,5837
	B	-0,04596	0,14376	0,998	-0,4447	0,3528
	C	-0,15010	0,15758	0,875	-0,5872	0,2870
B	A1.1	0,32463	0,13075	0,102	-0,0380	0,6873
	A1.2	0,21532	0,13221	0,482	-0,1514	0,5820
	A.2	0,04596	0,14376	0,998	-0,3528	0,4447
	C	-0,10414	0,14141	0,947	-0,4963	0,2881
C	A1.1	0,42876*	0,14582	0,032	0,0243	0,8332
	A1.2	0,31946	0,14712	0,198	-0,0886	0,7275
	A.2	0,15010	0,15758	0,875	-0,2870	0,5872
	B	0,10414	0,14141	0,947	-0,2881	0,4963
* A diferença media é significativa ao nível de significância 0,05.						

Tabela 15

Resultados do teste *post-hoc* de Tukey, para comparações múltiplas entre as médias de recurso às estratégias durante a realização da atividade dos grupos com diferentes níveis de português

2. Grupo 2 – Amostra: professores[73]

Neste estudo a amostra foi constituída por 8 dos 9 professores (população) do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 organizado pela FLUP a lecionarem aos alunos inquiridos por questionário (amostra do Grupo 1). A técnica de recolha de dados utilizada foi, como já mencionado, o inquérito por entrevista.

[73] Os professores entrevistados serão sempre aqui designados genericamente no masculino.

2.1 Entrevista aos professores

Na medida em que a entrevista se apresenta como "um instrumento cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito" (Sousa, 2009, p. 247), considerámos que esta seria a técnica mais adequada para o grupo dos professores, atendendo aos objetivos previamente delineados, uma vez que

> a finalidade das entrevistas […] consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo[,] [i]sto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo (Estrela, 1994, p. 342).

Abaixo apresentam-se os objetivos previamente definidos para o Grupo 2:

(i) Conhecer as práticas pedagógicas levadas a cabo por professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 da FLUP no âmbito do ensino estratégico;

(ii) Fazer o levantamento das EA que professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 da FLUP consideram que são utilizadas pelos seus alunos na produção de narrativas escritas;

(iii) Conhecer as representações que os professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 da FLUP têm sobre o conceito de EA.

De acordo com o preconizado por Selltiz et al. (1976), as nossas entrevistas cumprem os seguintes objetivos: averiguação de opiniões, atitudes, decisões e motivações.

> Enquanto que o questionário escrito oferece vantagens quando se trata da obtenção de dados concretos em grandes amostras, a entrevista procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, que leva este a um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas.
>
> A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes (Sousa, 2009, p. 247).

As entrevistas foram solicitadas por email aos 8 dos 9 professores[74] que compunham o corpo docente responsável pela lecionação do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012.

No decurso da entrevista, o entrevistador deve ter diversos aspetos em atenção, que tentámos acautelar aquando das entrevistas aos 8 professores. Nomeadamente, o entrevistador deve ter atenção para não coartar o entrevistado e "[…] a articulação das perguntas dependerá de elementos de ordem contextual, a fim de se evitar a compartimentação dos temas e o 'interrogatório' do entrevistado" (Estrela, 1994, p. 345). Deve-lhe ser dado o tempo necessário e a liberdade para se exprimir da forma que preferir; todos os entrevistados dispuseram do tempo que desejaram, sem terem sido apressados ou restringidos nas suas exposições (a entrevista mais curta demorou 08:45 e

[74] O professor que não foi entrevistado foi a própria entrevistadora, que era a nona docente do curso.

a mais longa 41:18). As questões devem ser colocadas do modo mais isento possível para não influenciar as respostas do entrevistado, ainda que, dependendo do momento da investigação em que seja realizada a entrevista e dos objetivos da mesma, possa ser mais ou menos dirigida. Porque é fundamental "informar, nas suas linhas gerais, do nosso trabalho de investigação […] [e] assegurar o caráter confidencial das informações prestadas" (Estrela, 1994, p. 343), as entrevistas foram precedidas de uma explicitação dos seus objetivos e do contexto de realização das mesmas, assim como foi garantida a confidencialidade dos dados. Foi também solicitado aos docentes que se procedesse à gravação da referida entrevista, de forma a facilitar a posterior análise e possibilitar a transcrição da mesma. Assim, foi solicitada a autorização a cada entrevistado para gravar a entrevista e usá-la no âmbito deste trabalho de investigação, através da assinatura de um consentimento relativo aos aspetos referidos (Sousa, 2009). Note-se que não se anexam as gravações a este trabalho por uma questão de confidencialidade, já que a publicação das vozes dos entrevistados pode revelar as suas identidades.

Optou-se por que as entrevistas fossem pessoais e semiestruturadas ou semidirigidas (Sousa, 2009), uma vez que considerámos que seria a forma mais eficaz de obter os dados desejados, visto que, como Sousa afirma, na entrevista semidirigida

> há uma certa orientação, geralmente no início da entrevista, deixando que o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão.
>
> O entrevistador tem previamente preparadas as questões de que pretende as respostas do sujeito, mas não as coloca directamente, anotando aquelas a que ele vai respondendo no decorrer da conversação.
>
> Trata-se de uma forma de entrevista que se emprega em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma dada situação vivida em condições precisas. Por exemplo, sobre a experiência de vários professores sobre a aplicação de uma dada metodologia, sobre a experimentação de uma nova técnica educacional, etc. É permitido ao entrevistado uma certa

> liberdade nas respostas mas não para sair do tema proposto, enveredando por assuntos diferentes (Sousa, 2009, p. 249).

Um aspeto fundamental que pode garantir a franqueza do entrevistado e, consequentemente, uma maior eficácia da entrevista, é o entrevistador demonstrar respeito pelo ponto de vista do entrevistado, devendo sempre essa demonstração de respeito e apreço ser sincera e não simulada[75] (Estrela, 1994). Assim, a investigadora-entrevistadora adotou uma atitude em consonância com estas recomendações, sublinhando o valor dos testemunhos dos docentes para este trabalho de investigação. O facto de entrevistadora e entrevistados já se conhecerem, resultado de serem colegas na lecionação de cursos de PLE, propiciou a criação de um ambiente mais afável e descontraído no decurso das entrevistas, o que pode ter igualmente ajudado a construir uma atitude aberta e colaborativa por parte dos entrevistados, que acederam de imediato ao convite que lhes foi feito para colaborarem nesta investigação sob a forma de entrevista. Desde o início que os entrevistados demonstraram motivação para participar na investigação dando a entrevista.

Um outro aspeto que pode potenciar igualmente o sucesso de uma entrevista é uma adequada seleção do local onde se procede à mesma (Sousa, 2009). Por isso mesmo, todas as entrevistas foram realizadas na FLUP, um ambiente bem conhecido dos entrevistados, em ambientes tranquilos e recatados, sem outras pessoas a assistirem e sem interrupções, à exceção da Entrevista 4 que teve de ser realizada no bar dos professores por solicitação do professor entrevistado, mas que decorreu, à semelhança das restantes entrevistas, de forma tranquila e sem interrupções (cf. locais das entrevistas mencionados nos cabeçalhos das transcrições[76]).

Os professores foram entrevistados sobre assuntos para os quais estavam habilitados a responder de forma que se pudesse extrair informação relevante para as

[75] "O entrevistado é franco quando tem a impressão de que o seu ponto de vista é apreciado e respeitado" (Binghan, W. V. D. e Moore, B. V., *How to Interview*, 3ª ed. 1941, citado por Nohoun, C., L'entretien psychologique, PUF, Paris, p.172) com a condição de que a essa impressão do entrevistado corresponda uma atitude vivida e não simulada do entrevistador (Estrela, 1994, p. 345).

[76] Apêndices F a M.

questões em análise e para manter a motivação na resposta à entrevista, condição essencial para que a mesma se efetue de forma eficaz. Todavia,

> para muitos autores, nomeadamente os americanos, a motivação de e para responder à entrevista terá de ser procurada na necessidade de este manter num nível (para ele) aceitável a sua "auto-estima" (*self esteem*), pelo desejo de ser visto [pelo entrevistador] como uma pessoa que não viola normas sociais e que apresenta uma imagem lisonjeira: a da consistência cognitiva do mérito e do conhecimento […]. Simplesmente, há comportamentos que os entrevistados não querem revelar com medo de descer na sua auto-estima (Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 74-75).

No presente caso, consideramos que houve mais uma reação de excesso de humildade, face às questões colocadas. A questão do prestígio é mais um fator interveniente na realização de uma entrevista e que não deve ser olvidado.

É ainda de sublinhar que as entrevistas tiveram um duplo efeito, já que por um lado se destinaram a recolher informação sobre práticas e representações pedagógico-didáticas, ao mesmo tempo que promoveram alguma chamada de consciência para os aspetos didáticos em foco, como se pôde verificar pelo testemunho do Entrevistado 3.

A. Apresentação dos entrevistados

A primeira parte da entrevista questiona sobre 1. sexo, 2. idade, 3. habilitações académicas (concluídas) e área, 4. nível de português que se encontra a lecionar, 5. tempo de experiência de lecionação de PLE, e 6. outra(s) língua(s) que domina. A eleição destes aspetos deveu-se ao facto de os considerarmos pertinentes para desenhar o perfil dos entrevistados.

B. Estratégias de aprendizagem: representações e práticas

A segunda parte da entrevista debruça-se sobre as EA em PLE, nomeadamente no que diz respeito a representações e práticas, no caso destas últimas, suas e dos seus alunos.

No Quadro 8 podemos ver uma síntese da caracterização da amostra do Grupo 2 e do estudo levado a cabo junto dos professores:

Grupo 2	
Técnica de investigação	Inquérito por entrevista Entrevista pessoal semiestruturada (Sousa, 2009)
População	9 professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 organizado pela FLUP
Amostra	Não probabilística por conveniência 8 professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 organizado pela FLUP
Natureza dos dados	Suscitados
Momento de aplicação	Ao fim de 90% do curso, sensivelmente a partir da 54ª hora e depois do término do curso (durante o mês de julho)
Objetivos	Conhecer as práticas pedagógicas levadas a cabo no âmbito do ensino estratégico; Fazer o levantamento das EA que professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 da FLUP consideram que são utilizadas pelos seus alunos na produção de narrativas escritas; Conhecer as representações que os professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 da FLUP têm sobre o conceito de EA.
Metodologia	Qualitativa
Tratamento de dados	Análise de conteúdo

Quadro 8

Sistematização do tratamento da amostra do Grupo 2

Vejamos pois a correspondência estabelecida entre os objetivos e as questões colocadas:

Objetivos	Questões
Conhecer as práticas pedagógicas levadas a cabo no âmbito do ensino estratégico	2. Que metodologia(s) segue para […] levar [os seus alunos de PLE] a escrever [narrativas]? 3. Essa produção é feita em sala de aula ou em casa? Porquê? 4. É feita individualmente e/ou em par/grupo? Porquê? 6. Promove atividades de autocorreção da escrita ou correção entre pares? Porquê?/Quais as vantagens?
Fazer o levantamento das EA que professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 da FLUP consideram que são utilizadas pelos seus alunos na produção de narrativas escritas	5. Como é que os seus alunos procedem para redigirem um texto narrativo? 7. Quais considera serem as estratégias mais utilizadas pelos seus alunos ao escreverem textos narrativos?
Conhecer as representações que os professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 da FLUP têm sobre o conceito de EA	Imanente à entrevista

Quadro 9

Correspondência entre objetivos e questões colocadas na entrevista aos professores

2.2 Análise das entrevistas

Para a análise das entrevistas procedeu-se a uma análise de conteúdo (Bardin, 1995), de pendor essencialmente qualitativo (Almeida & Freire, 2007), impondo-se este tipo de análise como "conjunto de técnicas possíveis para tratamento da informação previamente recolhida [que sujeita os dados] a uma análise […] que [pode] ser de origem e de natureza diversas" (Esteves, 2006, p. 107) sendo sempre um processo que "[…] entails searching through one or more communications to answer questions that the investigator brings to the search" (Thomas, 2006, p. 57). A principal característica

desta técnica, a qual nos levou a recorrer à mesma, é o facto de a análise de conteúdo, enquanto "conjunto de técnicas de análise das comunicações" (Bardin, 1995, p.31)

> pretender lidar com comunicações frequentemente numerosas e externas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar. Trata-se, pois, de um trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar (Esteves, 2006, p. 107).

Alberto Sousa sistematiza de forma clara de que falamos quando nos referimos à análise de conteúdo. Assim sendo, atentemos às suas palavras:

> Analisar significa estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos.
>
> A análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.
>
> Embora geralmente se refira a análise de conteúdo como um instrumento de medida, não se trata na realidade de um instrumento mas de um conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objectivos.
>
> Quando se fala em "análise de conteúdo", estes conteúdos não são os textos ou discursos em si, são o que estes contêm de facto, o que existe

> na realidade dentro deles e não o que aparentem ser ou conter (Sousa, 2009, p. 264).

A análise do conteúdo apresenta vantagens e desvantagens. Enquanto vantagens, podemos referir que esta possibilita a explicação de fenómenos, procurando conhecer a partir de inferências os mecanismos e a estrutura profunda de situações e fenómenos, respeitando "a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola" (Sousa, 2009, p. 266). Todavia, não está isenta de desvantagens, que residem "essencialmente nos conteúdos, que, sendo 'palavras' (temas, conteúdos semânticos, etc.), podem possuir significados e sentidos diversos, sendo difíceis de interpretar e organizar, o que não sucede quando os dados são de natureza numérica" (Sousa, 2009, p. 266). A característica primordial da análise de conteúdo está no caráter subjetivo do processo, inclusivamente de codificação, o que se impõe, a nosso ver, quer como uma vantagem, pelo anteriormente mencionado, quer como uma desvantagem. Uma outra desvantagem, face a outros processos de recolha de dados é o tempo que implica: "Compared with other data-collection methods (questionnaire surveys, paper-pencil testing), content analysis is far more time-consuming and laborious in relation to the amount of information obtained" (Thomas, 2006, p. 60).

Após uma leitura atenta das entrevistas, procedeu-se a uma interpretação e codificação das mesmas à luz do suporte teórico recorrendo-se a um sistema de categorias emergente, que, em alguns casos, foi ao encontro de um sistema de categorias predeterminado (cf. análise realizada para as EA indicadas pelos professores – questão 7 – que foi ao encontro das estratégias definidas no inquérito por questionário para os alunos) (Pacheco, 2006). Recorreu-se, no caso da análise a que foram submetidas estas entrevistas, a procedimentos abertos de categorização, em que as categorias emergiram fundamentalmente do próprio material, constituindo-se assim num processo indutivo de análise do discurso (Esteves, 2006; Sousa, 2009).

Comecemos pela caracterização da amostra: dos 8 professores, 6 eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino, todos falantes de português como LM, sendo a média de idades 40,5 anos, coincidindo este valor com o da mediana - a idade do professor mais jovem era 27 e a do mais velho 57 anos de idade.

Quanto às habilitações literárias, nenhum dos docentes era possuidor somente de licenciatura, tendo todos habilitações superiores: um mestrado; dois mestrado, mas a frequentarem doutoramento; e cinco doutoramento. As áreas das habilitações distribuíam-se pelo Português LS / LE, Didática de Línguas, Linguística e Literatura. A experiência profissional (em anos) na área do ensino de PLE era muito variável, podendo ser agrupada da seguinte forma:

Menos de 1 ano – 1 docente

De 1 a 5 anos – 3 docentes

De 6 a 10 anos – 1 docente

De 11 a 15 anos – 1 docente

De 16 a 20 anos – 0 docentes

21 ou mais anos – 2 docentes

A docente que lecionava há seis anos, assim como os dois docentes que lecionavam ambos há vinte e nove anos, eram os únicos que tinham experiência de dar aulas de PLE em meio exolíngue (a primeira docente nos Estados Unidos da América, tendo tido anteriormente um breve contacto com o PLE na Dinamarca; dos segundos docentes mencionados, os dois lecionaram em França, e, um desses dois, lecionou também na Sérvia e em outros países não especificados). A média das línguas que os professores disseram dominar bem era de 1,75, sendo que dois docentes consideraram dominar bem três línguas. A língua mais dominada pela maioria dos docentes era o francês, de notar que os dois docentes que consideraram o inglês, pelo menos uma das línguas por si mais bem dominadas, serem dos professores mais jovens. No geral, indo do bom domínio ao domínio passivo, a média de línguas dominadas era de 3,6, sendo que o professor que mais línguas domina, domina sete.

Esses 8 professores eram os docentes de 9 das 11 turmas do curso, tendo sido abrangidas cerca de 82% das turmas. É de sublinhar que todos os níveis foram

representados pelos testemunhos dos docentes (dois professores por nível, à exceção do nível C, apenas representado por um professor).

De seguinda apresentam-se os dados dos entrevistados sintetizados sob a forma de quadro:

Nº do entrevistado	Género	Idade	Habilitações literárias	Área de especialidade	Nível lecionado	Experiência profissional em ensino de PLE (em anos)	Data da entrevista	Duração da entrevista
1	F	29 anos	Mestrado	Português Língua Segunda/Língua Estrangeira	A1.1	Sensivelmente 3 anos	14/07/2012	12:29
2	M	55 anos	Doutoramento	Literatura Portuguesa	B	30 anos	18/07/2012	21:29
3	M	44 anos	Doutoramento	Literatura	B	5 anos	18/07/2012	26:18
4	F	37 anos	Doutoramento	Literatura Grega	A2	3 anos	18/07/2012	08:45
5	F	27 anos	Mestrado	Português Língua Segunda/Língua Estrangeira	A2	Menos de um ano (sensivelmente 8 meses)	19/07/2012	11:10
6	F	45 anos	Doutoramento	Linguística	C	12 anos	24/07/2012	12:00
7	F	30 anos	Mestrado	Português Língua Segunda/Língua Estrangeira	A1.1 e A1.2	Cerca de 6 anos	27/07/2012	41:18
8	F	57 anos	Doutoramento	Didática de Línguas	A.1.2	29 anos	31/07/2012	15:30

Quadro 10

Síntese dos dados dos inquiridos da amostra do Grupo 2

Antes de mais, todos os professores foram questionados sobre o facto de solicitarem ou não aos seus alunos que escrevessem textos narrativos. Os oito afirmaram solicitar a escrita desse tipo de texto, independentemente do nível a que lecionavam. As razões apontadas para a valorização desse tipo de texto foram diversas:

- ser preciso trabalhar, mesmo no nível inicial (A1.1) unidades maiores e mais complexas do que a frase (Nível A1.1, Entr.1);

- redigir um texto narrativo implicar a utilização de "uma série de estruturas linguísticas" (Nível B, Entr.2) adquiridas previamente (Níveis A1.1 / A1.2, Entr.7), tais como paradigma verbal, advérbios de tempo, expressões de tempo e lugar e outros recursos indispensáveis à construção de narrativas e o que promove o desenvolvimento de competências a nível estrutural "Porque a escrita exige trabalhar com todas as categorias morfológicas (artigo, substantivo, adjetivo, verbo, preposição…) e de uma forma principal com o eixo sintagmático. Também a nível de grafia, a nível de organização do discurso, de conectores, mas sobretudo a nível sintático" (Nível B, Entr.3); esta prática oferece inclusivamente a possibilidade do professor aferir do domínio da língua por parte do aluno;

- a escrita implicar uma maior consciência sobre a língua, em contraste com o discurso oral, uma vez que este não tem apoio cinésico, ortépico e prosódico (Nível A2, Entr.4);

- como mais uma tipologia textual a promover no âmbito do desenvolvimento da produção escrita em geral considerada relevante (Nível A2, Entr.5), pelo facto de ser fundamental saber escrever corretamente um texto para que se saiba uma língua e o aspeto escrito da língua complementa a oralidade (Nível B, Entr.3);

- estar esta tipologia textual muito presente no quotidiano dos alunos, vindo já da sua experiência enquanto falantes de uma LM e de outras LE, apresentando-se como uma necessidade ser trabalhado em PLE para que o aluno possa dominar de forma mais completa esta língua (Nível C, Entr.6); ser um tipo de texto que surge muitas vezes na sequência didática naturalmente:

> … um tipo textual que está muito presente no quotidiano e que [os alunos] já conhecem em termos de estratégias textuais da própria língua deles, não é? mas que é importante que também dominem do ponto de vista do português e porque faz parte, muitas vezes, da produção escrita que decorre do tratamento de determinadas questões na aula (Nível C, Entr.6);

- implicar estruturação de ideias, planificação do texto (Níveis A1.1 / A1.2, Entr.7), contribuindo para um desenvolvimento de aspetos metacognitivos;

- a produção de textos narrativos orais ou escritos ser fundamental como elemento cultural intrínseco ao alunos quanto seres humanos:

> A prática de, quer oral quer escrita, de textos narrativos, está sempre presente nas aulas que vou dando, seja qual for o nível"; "Porque considero um modo fundamental de… enfim, um sujeito falante se exprimir… porque tem muito a ver com os hábitos… culturais… Qualquer ser humano, contar, contar histórias faz parte de facto da nossa vida desde mais tenra idade. Quando se aprende uma língua estrangeira, também há vontade de contar, não só histórias, como, por exemplo,… aquilo que se fez no fim de semana, o que se fez nas últimas férias, ou qualquer outra coisa desse tipo (Nível A1.2, Entr.8),

assim como permite aos alunos, na área do saber ser, falarem da sua vivência diária e de si mesmos (Nível A2, Entr.5).

No que concerne aos primeiro objetivo dos três mencionados, foram colocadas quatro questões que possibilitaram aferir das práticas pedagógicas no âmbito do ensino estratégico: "Que metodologia(s) segue para […] levar [os seus alunos de PLE] a escrever [narrativas]?"; "Essa produção é feita em sala de aula ou em casa? Porquê?"; "É feita individualmente e/ou em par/grupo? Porquê?"; "Promove atividades de autocorreção da escrita ou correção entre pares? Porquê?/Quais as vantagens?".

No que se refere à primeira questão, um docente afirmou não recorrer a qualquer metodologia em particular:

> Bem, acho que não, porque também os alunos que eu tenho são todos pessoas com frequência universitária, não é, ou já licenciados, ou mestres, ou então alunos em licenciatura, parece-me que eles, se calhar é inocência minha, já devem, já possuem esses mecanismos, não é? Portanto tendo um tempo, não me parece necessário estar com mais floreados (Nível A2., Entr.4).

Os restantes sete docentes referiram levar os seus alunos a redigirem textos narrativos:

- partindo de um modelo (Nível A1.1, Entr.1; Nível A1.1. / A1.2, Entr.7; Nível A2, Entr.2);

- ativando conhecimentos prévios dos alunos, quer desta tipologia textual na LM, em outras LE ou mesmo em português, quer dos conhecimentos em língua portuguesa (Níveis A1.1 / A1.2, Entr.7; Nível A1.2, Entr.8; Nível A2, Entr. 5; Nível C, Entr.6);

- acompanhando a produção dos primeiros textos com o grupo, encetando mesmo um treino estratégico implícito (Níveis A1.1 / A1.2, Entr.7; Nível A1.2, Entr.8; Nível A2, Entr.5);

- acompanhando a produção de um texto após detetar dificuldades na redação de um texto desse tipo, como estratégia de remediação (Nível A1.2, Entr.8; Nível C, Entr.6):

> Entr.6 – Normalmente, e o que acontece é que, quando, depois da análise dos textos que eles produzem, quando se verifica que efetivamente isso ainda não está completamente dominado, então, a partir da própria

produção deles, normalmente faz-se um trabalho, não é no sentido de dizer "Estão a ver, não sabem escrever um texto!", mas antes, não é? tentar perceber quais são os mecanismos, fazer um bocado um esquema superestrutural do texto narrativo e levá-los depois a perceber quais são os mecanismos em português que estão associados a cada uma dessa categorias. / Entr. – Ok. Mas partindo, vamos dizer, de um diagnóstico. / Entr.6 – Partindo de um diagnóstico no sentido em que… / Entr. – Sim. / Entr.6 – … pressupõe que no nível C eles já produziram texto narrativos, ao contrário, por exemplo, de outro tipo de textos, nomeadamente o argumentativo, que muitas vezes ainda exige, não, em termos, digamos assim, de categoria, mas de materialização linguística, que ainda exige algum… / Entr. – … trabalho… / Entr.6 – … trabalho de planificação ou pelo menos de gestão conjunta prévia (Nível C, Entr.6);

- solicitando a redação de narrativas na sequência natural de uma unidade didática, como culminar do trabalhar de um determinado tema, funcionando mesmo como uma sistematização (Níveis A2, Entr.5; Nível B, Entr.2 / Entr.3; Nível C, Entr.6; Nível A1.2, Entr.7):

Entr.2 – … A construção de narrativas, digamos, enquanto atividade… pedagógica, ou didática, como quisermos,… aparece normalmente… num determinado contexto… e é… comummente, de uma forma mais regular, o culminar de um trabalho que foi desenvolvido ao longo de uma unidade didática, que contemplou… digamos… momentos… mais centrados na oralidade, momentos mais centrados na descodificação de textos escritos, momentos mais centrados na análise estrutural e no desenvolvimento da competência estrutural, portanto normalmente é o culminar, é a última atividade. Não significa que seja obrigatoriamente, mas é o que acontece com mais frequência. Porque ao longo do desenvolvimento […] dessa unidade didática, normalmente foi trabalhado um léxico, foram trabalhadas estruturas que, em princípio, deverão ser úteis e deverão ser utilizadas… /

> Entr. – Ferramentas para depois… / Entr.2 – … para o tema concreto da narrativa que eles deverão construir. […] a narrativa por escrito é, ou acontece, normalmente, como fecho, como encerramento… / Entr. – Sistematização até de alguns aspetos que foram trabalhados. / Entr.2 – Exatamente. / Entr. – Ou reutilização. / Entr.2 – Ou demonstração da capacidade para reutilizar alguns, alguns… / Entr. – …recursos … / Entr.2 – dos recursos que foram trabalhados e enfim, adquiridos ou não (risos) ao longo dessa unidade didática (Nível B, Entr.2);

- partindo do comentário de uma imagem no nível A1, fornecendo mesmo algumas indicações, como substantivos, adjetivos ou verbos que podem ser usados na redação, ou eventualmente mesmo o início da resposta:

> Muitas vezes sou eu que dou início: "Na imagem eu vejo…" e depois eles dão-lhe continuidade. Ou então "O que vês na imagem?". Ou então o início da resposta: "Na imagem eu vejo…". O resto é com eles. Como já disse, posso fornecer vocabulário, p. ex., nomes, verbos ou adjetivos que quero que eles usem. É algo que os alunos gostam de fazer desde que não seja longo. E eles também não têm competência para elaborarem coisas longas (Nível B, Entr.3).

A maior parte dos professores entrevistados, mesmo se admite usar algum tipo de metodologia para levar os seus alunos a redigir um texto narrativo, referiu também partir do princípio de que os alunos já sabem como escrever uma narrativa em absoluto e que, pelo nível académico-cultural que caracteriza maioritariamente o público-alvo destes cursos, não é muito pertinente ensinar-lhes a escrever um texto deste tipo, sendo o ensino estratégico implícito, mas referido nos níveis mais baixos. Nota-se ainda que, no geral, os professores dos níveis mais básicos, como o A1.1, consideram que, por razões de proficiência em língua portuguesa, é ainda demasiado cedo para abordar as

estratégias e que nos níveis mais avançados se parte do princípio de que as estratégias já estão consolidadas.

Dois professores referiram também solicitar a produção de narrativas sob a forma oral nas aulas de PLE (Nível B, Entr.2; Nível A1.2, Entr.8).

No que respeita a segunda questão, se essa produção de textos narrativos era feita em sala de aula ou em casa e porquê, as opiniões foram bastante mais divergentes.

- Narrativa escrita em casa: por falta de tempo para o fazer na sala de aula (Nível A1.1, Entr.1; Nível B, Entr.2 / Entr.3; Nível A2, Entr.4 / Entr.5; Nível C, Entr.6; Níveis A1.1 / A1.2; Entr.7), por condicionantes inerentes à própria natureza do processo de produção de narrativas (Nível A2, Entr.4 / Entr.5; Nível B, Entr.2; Nível C, Entr.6):

> Entr. – E a narrativa por escrito? Costuma ser na aula, como trabalho de casa, ou depende? / Entr.2 – Estatisticamente é mais em casa, uma vez que é uma atividade que requer condições de tempo e que requer também algumas condições, digamos assim, de concentração dos estudantes e que na aula dificilmente estão reunidas. Mas se for uma narrativa condicionada ou orientada, por exemplo, por… uma linguagem iconográfica,… uma banda desenhada ou, eventualmente, um conjunto de desenhos que surgiram, digamos, a um determinado acontecimento, isso já é feito mais frequentemente na sala de aula. Também não obrigatoriamente, uma vez que os alunos poderão levar esses materiais para casa e construírem a narrativa em casa (Nível B, Entr.2),

sobretudo quando é um pouco mais longa (Nível A1.2, Entr.8; Nível A2, Entr.5; Nível B, Entr.3):

> Entr.3 – Há as duas formas: há o trabalho que é feito na aula e há o trabalho de casa. E quanto ao trabalho de escrita, há o que pode ser feito na aula (p. ex., questionário, geralmente mais curto, pois não queremos demorar muito tempo) e o que é marcado para trabalho de casa e que habitualmente é mais longo (geralmente ligado ao segundo texto). De facto, neste caso, exige-se um texto pensado, ordenado, com alguma extensão e que já deve incluir o mais recente estudo sobre o funcionamento da língua. Pode ser uma carta, um email, uma narração, uma descrição, um comentário, uma opinião… (Nível B, Entr.3);

- Narrativa escrita na aula: (Nível A2, Entr.5) por vezes sim mas, sobretudo, em pares (Nível A2, Entr.5; Nível C, Entr.6); idealmente apenas em sala de aula, mas muitas vezes acontece que se inicia na aula, em pequeno grupo, e se termina em casa, individualmente (Nível A1.2, Entr.7); inicialmente em sala de aula, em pequenos grupos, com recurso a ensino estratégico e, num momento posterior, individualmente (Nível A1.2, Entr.8).

- Narrativa oral na aula (Nível A1.2, Entr.8; Nível B, Entr.2).

Quanto à questão sobre se a narrativa em sala de aula é feita individualmente e/ou em par/grupo e porquê, das respostas dos docentes, podemos concluir que, maioritariamente, a narrativa em sala de aula é produzida de forma não individual. As vantagens apontadas para a redação de textos narrativos em pares ou pequenos grupos são as seguidamente enunciadas:

- no trabalho entre pares os alunos podem auxiliar-se em termos de vocabulário, sintaxe e podem corrigem-se mutuamente (Nível A1.1, Entr.1; Níveis A1.1 / A1.2, Entr.7; Nível A2, Entr.5; Nível B, Entr.2);

- a partilha de ideias e confronto com a opinião do Outro pode levar ao autoquestionamento (Nível A2, Entr.5; Nível B, Entr.2);

- os alunos podem trabalhar em grupo numa fase de pré-escrita, mas cada um produz posteriormente a sua própria narrativa (Nível B, Entr.2);

- este tipo de atividade pode promover igualmente outras competências como a oralidade, a partir da interação oral na fase de negociação, estimulando inclusivamente a criatividade (Níveis A1.1 / A1.2, Entr.7);

- verificar que se pode produzir um texto em LE pode levar ao reforço da confiança e autoestima enquanto aprendente (Níveis A1.1 / A1.2, Entr.7).

As vantagens apontadas à escrita individual são o facto de implicar uma maior reflexão sobre o texto que se está a produzir (Nível A1.1, Entr.1) e obrigar a que cada aluno se esforce e se dedique na íntegra à realização da atividade:

> Entr.4 – Trabalho escrito em grupo ou em par comigo nunca, porque eu sou… acho que num grupo, mesmo num par, há sempre um elemento dominante e que acaba sempre por haver um aluno que se 'encosta' ao que o outro faz, portanto, acho que não é benéfico para nenhum dos dois, não é?, há sempre um que trabalha, e depois os louros são repartidos pelos dois, e há um que não se esforça porque sabe que o outro está a fazer, e portanto, sempre individual (Nível A2, Entr.4).

Uma outra possibilidade não contemplada aquando da colocação de questões durante a entrevista, mas referida por entrevistados, foi a escrita coletiva. Esta abordagem é considerada do agrado dos alunos, implicando, todavia, um grande investimento do tempo da aula e só vista como produtiva quando os alunos revelam dificuldades na redação deste tipo de texto (Nível C, Entr.6).

O trabalho colaborativo coletivo, já não estritamente da produção coletiva de narrativas, surge sobretudo como uma forma de harmonizar o trabalho colaborativo em aula com o trabalho individual em casa, podendo surgir numa fase de pré-escrita oral

que verá a materialização do texto narrativo posteriormente em casa de forma individual (Nível B, Entr.3), sublinhando-se os benefícios ao nível da formulação de hipóteses, do levantamento de ideias e da troca de impressões iniciais. No entanto, foi apontado por um professor que, por vezes, este tipo de abordagem pode levar a que os alunos de perfil mais introvertido se apaguem e se coíbam de participar (Nível A1.1, Entr.1).

No que concerne à promoção ou não de atividades de autocorreção da escrita ou correção entre pares, os professores divergem nas suas práticas, sendo que um professor declara não recorrer a este tipo de atividades (Nível B, Entr.2), apontando os restantes docentes as seguintes justificações para as suas práticas:

- vê como uma atividade positiva a correção entre pares e já pôs em prática, ainda que não no curso em questão, mas tem receio que os alunos interpretem mal não ser o professor a corrigir, sendo apontadas, inclusivamente razões culturais – "tenho alunos de diversas nacionalidade" (Nível A1.1, Entr.1);

- parte, por vezes, dos próprios alunos a iniciativa de se autocorrigirem quando detetam erros:

> "Entr. – E em termos de atividades de autocorreção? / Entr.1 – Tamb… Autocorreção já tenho… já tenho pedido. Sim. / Entr. – E portanto… / Entr.1 – Eles próprios… quer dizer, às vezes peço que eles se autocorrijam, outras vezes são eles próprios que ao intervir na aula, se apercebem do erro e retificam, oralmente e por escrito" (Nível A1.1, Entr.1);

- o professor deteta o erro e depois é o próprio aluno ou os colegas que corrigem:

Entr. – Podemos passar já a esta questão, a da correção, se promove, portanto, atividades de autocorreção em aula ou correção entre pares. / Entr.3 – Sim. / Entr. – Que no fundo é disso que já estamos a falar. / Entr.3 – Um aluno lê a sua pequena composição e sempre que há uma anomalia, a deteção de um erro, a existência de uma ambiguidade, uma construção assintática ou um passo obscuro, tem de ser corrigido, não pode passar. Caso contrário, o aluno aprenderia mal. / Entr. – E isso é feito pelo próprio e pelos colegas? / Entr.3 – Geralmente sou eu que dou o alarme, que assinalo a existência de uma anomalia e peço ao próprio ou aos colegas para o corrigirem. Geralmente os colegas detetam-no rapidamente e é corrigido. / Entr. – E quais são as vantagens que encontra, portanto, neste tipo de atividade: autocorreção e correção entre pares e em que medida é que vê diferente que seja o professor a corrigir ou o aluno a corrigir os colegas? / Entr.3 – Devem ser os alunos a corrigirem porque é mais um momento de aprendizagem. O professor na aula deve falar pouco e deve estimular os alunos para que, à vez e ordenadamente, estejam constantemente a ler, interpretar, questionar, responder e corrigir (Nível B, Entr.3); correção coletiva;

- como dando aso a revisões (Nível A2, Entr.4) e motivação para os alunos:

Entr.4 – A mim parece-me essencial que eles ainda que… quando, digamos assim, têm o trabalho pronto, não o revejam, não é?, quando estão a relê-lo tentem aperceber-se, aí são mais obrigados a aperceber-se daquilo que fazem, por outro lado os próprios colegas que os ajudam… para eles funciona como um elemento de motivação: eu fui capaz de encontrar aquele erro que o meu colega não foi. Isso também dá aso a que façamos revisões, aqui, eventualmente se aparece uma dúvida que ocorreu, eu possa explicar algo de novo e que eles vejam a importância de abordar

> determinados conteúdos para que eles possam ter um melhor desempenho na utilização do português (Nível A2, Entr.4); correção coletiva;

- o levantamento de erros pode levar à revisão de alguns conteúdos, mas a correção entre pares é considerada ineficaz, é mais questionamento oral e coletivo (Nível A2, Entr.5);

- autocorreção e correção entre pares com recurso a uma grelha de correção (com ou sem sinalética) revela-se eficaz em termos esquemáticos e linguísticos e promove competências meta (Nível C, Entr.6);

- considera a hetero e a autocorreção coisas muito diferentes e, mesmo dizendo achar a heterocorreção muito importante e uma atividade fascinante, não a põe em prática de forma estruturada; refere-se à questão dos diferentes níveis relacionando-se com a tipologia de atividades a pôr em prática e em níveis iniciais considera importante recorrer a atividades de autoavaliação procedendo da seguinte forma: devolver os textos aos alunos que os produziram, portanto em pequenos grupos ou pares, para que os alunos reflitam sobre os seus próprios erros assinalados sem codificação pela professora; por vezes também recorre a listas de verificação para confirmação do cumprimento da instrução que os alunos utilizam; refere ainda que muitos alunos (salientando motivações de background cultural) são resistentes a atividades deste tipo, que não se coadunam muito com práticas do ensino mais tradicional (Nível A1.1 / A1.2, Entr.7);

- autocorreção em pares promove reforço de aprendizagens prévias e o aprofundamento do conhecimento e entendimento com o Outro:

> Entr. – … leva a cabo ou promove atividades de autocorreção ou heterocorreção da escrita, individual, em pares, em grupos… / Entr.8 – Hum, hum, sobretudo em grupos de dois. Voltamos à ideia inicial… o, o reforço das aprendizagens faz-se muito bem com alunos deste tipo, como

> disse, adultos e, enfim, com um nível cultural elevado, faz-se muito bem a dois. … E esse esforço que muitas vezes de autocorreção e de hetero às vezes é consubstanciado ou acompanhado por… grelhas de observação de texto que eu própria forneço ao aluno. Então aí… digamos que sai reforçada essa, esse esforço, sai reforçado esse esforço de correção… do outro. / Entr. – E quais são as vantagens, para terminar, quais são as vantagens que encontra em que esse trabalho seja feito em pares e não individualmente? / Entr.8 – … porque eu acredito que se aprende melhor… com o outro do que sozinho. (risos) (Nível A1.2, Entr.8).

Quanto ao segundo objetivo – fazer o levantamento das EA que professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 da FLUP consideram que são utilizadas pelos seus alunos na produção de narrativas escritas–, as opiniões, uma vez mais, não foram unânimes, tendo sido mesmo apresentados pontos de vista antagónicos para o mesmo nível (cf. Nível B):

- os alunos não cumprem a fase de pré-escrita e só cumprem a pós-escrita se houver tempo (Nível A1.1, Entr.1.);

- os alunos cumprem implicitamente a fase de pré-escrita, trabalhando inclusivamente modelos textuais, uma vez que o trabalho de escrita "surge normalmente na sequência de uma unidade didática [considerando-se que o] trabalho de pré-escrita é realizado, digamos desde o início da unidade didática até ao momento em que lhes é solicitada essa atividade concreta" (Nível B, Entr.2), mas sem realizarem um plano antes da redação do texto, seguindo uma "metodologia intuitiva, [os alunos] vão escrevendo ao sabor da sua inspiração do momento" (Nível B, Entr.2) e não cumprem igualmente uma fase de pós-escrita (Nível B, Entr.2);

- supõe-se que os alunos cumpram a fase de pré-escrita através de uma planificação (Nível B, Entr.3; Nível A2, Entr.5);

- sem certeza, mas supõe-se que os alunos cumpram a fase de pré-escrita através de uma planificação, mas sem cumprir a pós-escrita (Nível A2, Entr.4);

- os alunos cumprem as três fases, pré-escrita, escrita e pós-escrita em pares (Nível C, Entr.6);

-mesmo se foi levado a cabo algum ensino estratégico junto dos alunos, estes não cumprem as diferentes fases de escrita automaticamente; os alunos partem imediatamente para a fase de escrita e compete ao professor ir acompanhando a produção da narrativa e lembrando aos alunos das fases/passos a cumprir; em alternativa, incluir nas instruções da atividade os passos de "um ciclo de escrita narrativa" (Nível A1.1/A1.2, Entr.7), agindo por antecipação na consolidação de uma atitude estratégica, recorrendo ao modelo de lista de verificação (Nível A1.1/A1.2, Entr.7): "eles ainda não têm este método de trabalho, portanto este, este, estes passos muito bem interiorizados. Isso ainda não têm, acho que… acaba por ser… pronto, uma minoria terá, mas não é de facto uma coisa geral. Ainda." (Nível A1.1/A1.2, Entr.7);

- dependendo do nível que estão a frequentar e da tipologia textual solicitada, os alunos podem ou não recorrer à realização de um plano prévio ao texto; naturalmente não levam a cabo a planificação, no entanto, se esta fosse pedida, realizá-la-iam (Nível A1.2, Entr.8).

Quanto às estratégias que os professores consideram ser mais utilizadas pelos seus alunos no decurso da produção escrita de um texto narrativo, vejamos quais as estratégias assinaladas por cada professor:

Entrevistado / nível	EA
Entr.1 Nível A1.1	(i) recurso ao professor (a estratégia considerada privilegiada) (ii) recurso aos colegas; (iii) uso de materiais auxiliares (caderno diário e dicionários)
Entr.2 Nível B	(i) utilização de modelos textuais como exemplo, de acordo com o trabalho levado a cabo sob a orientação do professor (ii) uso de materiais auxiliares (dicionário) (iii) é dada abertura para recurso ao professor
Entr.3 Nível B	(i) seleção de ideias para o texto a escrever (ii) realização de plano do texto
Entr.4 Nível A2	(i) realização de plano do texto
Entr.5 Nível A2	(i) uso de materiais auxiliares (dicionário) (ii) recurso ao professor
Entr.6 Nível C	(i) realização de um plano do texto (ii) reflexão sobre recursos linguísticos a utilizar na textualização (iii) correção quando se verifica que há erros[77] (iv) reescrita do texto, ou de partes do mesmo, quando se verifica a necessidade de clarificar algum aspeto (v) correção de aspetos considerados necessários aquando do confronto com uma grelha de correção fornecida pelo professor
Entr.7 Níveis A1.1 / A1.2	(i) recurso ao professor (a estratégia considerada privilegiada) (ii) recurso aos colegas; (iii) utilização de modelos textuais como exemplo, de acordo com o trabalho levado a cabo sob a orientação do professor (iv) uso de materiais auxiliares (dicionário) (v) verificação do cumprimento das instruções da atividade aquando do confronto com uma lista de verificação fornecida pelo professor
Entr.8 Nível A1.2	(i) recurso ao professor (ii) recurso aos colegas; (iii) uso de materiais auxiliares (dicionário e caderno diário) (iv) recurso ao evitamento e à reformulação (v) recurso à tradução

Quadro 11

EA indicadas pelos professores de PLE – as mais utilizadas pelos alunos no decurso da produção escrita de um texto narrativo

No geral, e como se pode verificar por uma observação atenta do quadro anterior, os professores não conseguem identificar muitas EA usadas pelos alunos e,

[77] Da afirmação: "Até porque estes alunos também tinham formação superior e eu acho que tinham uma prática de escrita, não é? que… em que já estava interiorizada a estratégia de primeiro planifica-se, depois escreve-se e **depois vê-se como é que está**" (negrito nosso) depreenderam-se as estratégias (ii) e (iii).

mesmo quando as identificam, na esmagadora maioria dos casos não as distribuem pelo momento da produção escrita em que surgem, sendo descritas de uma forma mais geral.

Verificou-se que as questões 5. e 7., por serem bastante próximas, em alguns casos acabaram por ser respondidas em conjunto, em outros casos causaram um pouco de "ruído" aos entrevistados.

No que se refere ao terceiro objetivo – conhecer as representações que os professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 da FLUP têm sobre o conceito de EA –, apenas uma análise global de cada entrevista nos permite fazer um levantamento das representações de cada professor, pelo que serão apresentadas as representações de cada um e posteriormente proceder-se-á a uma síntese das suas conceções enquanto grupo[78].

[78] Cf. Apêndices F a M.

Entrevistado / nível	Representações que os professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros – 2º semestre* – 2011/2012 da FLUP têm sobre o conceito de EA
Entr.1 Nível A1.1	Referiu algumas estratégias que considerava que os seus alunos usavam, mas foi preciso conduzir a entrevista. As suas respostas sugeriram não estar muito consciente do que eram as EA, nem a que estratégias os seus alunos de PLE recorriam.
Entr.2 Nível B	As suas respostas manifestaram pouca consciência do que eram as EA e de que estratégias os seus alunos de PLE usavam, denotando até um certo embaraço em responder: "Eu julgo ter entendido a pergunta, não sei é como responder-lhe… (risos)" (Entr.2). Por esta razão, deu-se uma "fuga" da questão 7. para a questão 5.
Entr.3 Nível B	As suas respostas manifestaram pouca consciência do que eram as EA e houve uma "fuga" à questão 5. centrando o discurso na sua prática letiva, na ação do professor e não do aprendente, discorrendo mais sobre o que queria desejável na prática dos alunos do que sobre a prática efetiva dos mesmos.
Entr.4 Nível A2	As suas respostas manifestaram pouca consciência do que eram as EA e de que estratégias os seus alunos de PLE usavam, denotando até um certo embaraço em responder: "A questão foi clara, eu é que não sei se tenho dados para responder a isso…" (Entr.4).
Entr.5 Nível A2	Não compreende de que se fala quando se fala em EA, o que se verifica pela assunção inadequada a palavra "estratégia" ao torná-la sinónimo de tipo de atividade ou técnica de ensino[79] e não demonstra noção sobre o tema em foco: "Sim, ahhhh… alguns alunos… estratégias no sentido de estruturação de texto?" (Entr.5).
Entr.6 Nível C	Pelas suas respostas, demonstra alto nível de consciência do que são as EA e consegue indicar com detalhe algumas das estratégias que lhe parece que os seus alunos utilizam, ainda que se reporte a alunos de um curso anterior, uma vez que no curso a que nos referíamos (Curso Anual de Português para Estrangeiros – 2º semestre – 2011/2012) não tinha levado a cabo atividades de produção escrita de narrativas em sala de aula por razões apresentadas na própria entrevista (cf. Apêndice K – Transcrição da Entrevista 6).
Entr.7 Níveis A1.1 / A1.2	Pelas suas respostas, demonstra alto nível de consciência do que são as EA e consegue indicar algumas das estratégias que lhe parece que os seus alunos utilizam.
Entr.8 Nível A1.2	Pelas suas respostas, demonstra alto nível de consciência do que são as EA e consegue indicar algumas das estratégias que lhe parece que os seus alunos utilizam.

Quadro 12

Representações dos professores entrevistados sobre o conceito de EA

[79] Entr. – E essa produção que solicita, de textos narrativos, é feita em casa ou na sala de aula, ou em ambos os espaços e porquê, porque é que opta… / Entr.5 – Eu opto ambos os espaços. Em sala de aula texto bastante mais curtos e fora da sala de aula textos mais compridos porque produção escrita em sala de aula ocupa sempre muito tempo e há ritmos muito diferentes e fica difícil manter essa… usar essa **estratégia**, mas uso em sala de aula textos curtos para haver alguma ajuda entre pares, textos para apresentar depois à turma, nesse sentido fazemos textos na aula (Entr.5) (destacado nosso).

Em suma, dos oito professores, apenas três demonstraram consciência do que eram as EA, sendo estes capazes de indicar estratégias utilizadas pelos seus alunos na produção escrita de narrativas. O perfil destes professores oscilava entre o bastante e o muitíssimo experiente, estes docentes encontravam-se a lecionar os níveis A1.1, A1.2, e C e eram detentores de formação na área de PLE, Didática e Linguística.

Os restantes cinco professores demonstraram pouca (Entr.1, Entr.2, Entr.3 e Entr.4) ou quase nenhuma (Entr.5) consciência do que seriam EA, tendo dificuldades em indicar estratégias usadas pelos seus alunos (Quadro 12). O perfil destes professores oscilavam entre o muito pouco experiente e o muitíssimo experiente; os docentes encontravam-se a lecionar os níveis A1.1, A2 e B e eram detentores de formação na área de PLE, Linguística e Literatura.

Globalmente pode-se afirmar que as variáveis experiência e formação académica específica não são garante de consciência sobre todas as questões pedagógico-didáticas, embora, evidentemente, contribuam para elevar o nível de consciência sobre questões nesse domínio. Pelo relatado, podemos verificar que igualmente o nível lecionado não estabelece relação com a consciência sobre o conceito de EA.

Pode-se ainda referir que alguns entrevistados se dispersaram no seu discurso, tendo-se afastado das questões relacionadas com as EA, no sentido de discorrerem sobre as suas práticas pedagógicas em outros âmbitos (Entr.3, Entr.5 e Entr.7), o que faz adivinhar uma necessidade de partilha de experiências da prática letiva. Um outro argumento em favor desta suposição foi o desejo manifestado pelo Entrevistado 3 de ter acesso aos testemunhos dos seus colegas quanto às suas práticas em sala de aula como forma de se enriquecer[80].

Pelo referido, é-nos possível inferir que seria de fomentar um maior trabalho colaborativo e a criação de espaços/momentos de partilha de experiências pedagógico-didáticas no âmbito de PLE. A necessidade de implementar hábitos deste tipo é manifesta e podemos supor que, pelo menos da parte de alguns docentes, há, *a priori*, recetividade para participar neste tipo de ações/atividades.

[80] Por questões éticas, estes testemunhos não foram transmitidos ao entrevistado que poderá ter acesso aos mesmos, mais tarde, através do presente trabalho.

Apesar da atitude aberta e colaborativa dos professores, foi manifesta alguma hesitação em responder a determinadas questões colocadas, já que alguns docentes demonstraram não estarem seguros de ter respostas para fornecer às questões que se relacionavam com as suas perceções das práticas dos alunos, o que claramente manifesta, em alguns casos, uma ausência de consciência, ou uma consciência pouco consolidada, sobre estas questões por parte de alguns docentes. Convém frisar que esta hesitação foi revelada tanto por professores com muita experiência como por professores menos experientes. Expressões como "que me tenha apercebido" (Entr.1), "[é] assim, que eu tenha percebido, não fazem plano, agora eu posso também não ter…" (Entr.1), ou mesmo afirmações como "A questão foi clara, eu é que não sei se tenho dados para responder a isso…" (Entr.4), "Eu julgo ter entendido a pergunta, não sei é como responder-lhe…" (Entr.2), "Parece-me que eles, se calhar é inocência minha, já devem, já possuem esses mecanismos" (Entr.4), verbos como "imagino" ou segmentos do tipo "imagino que há sempre uma planificação" (Entr.3), sugerem-nos uma hesitação e insegurança latente quanto à consciência que alguns docentes têm das práticas dos seus alunos, mesmo na reta final de um curso de 60 horas, quanto às EA a que esses mesmos alunos recorrem. Ao contrário do que refere Alberto Sousa, os professores não tentaram de forma alguma exagerar nos seus conhecimentos pedagógico-didáticos (Sousa, 2009) na ânsia de cultivar uma imagem positiva face à investigadora.

3 Cruzamento de resultados do Grupo 1 e do Grupo 2

Chegados a este ponto, e depois de termos analisado separadamente os resultados recolhidos a partir do inquérito por questionário ministrado aos alunos de PLE do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012, das entrevistas realizadas a professores de PLE e os programas dos cursos de PLE da FLUP impõe-se cruzar as análises, confrontando os seus resultados.

Na Figura 59 apresentam-se, sob forma de esquema, os procedimentos levados a cabo na recolha e tratamento dos dados acima mencionados:

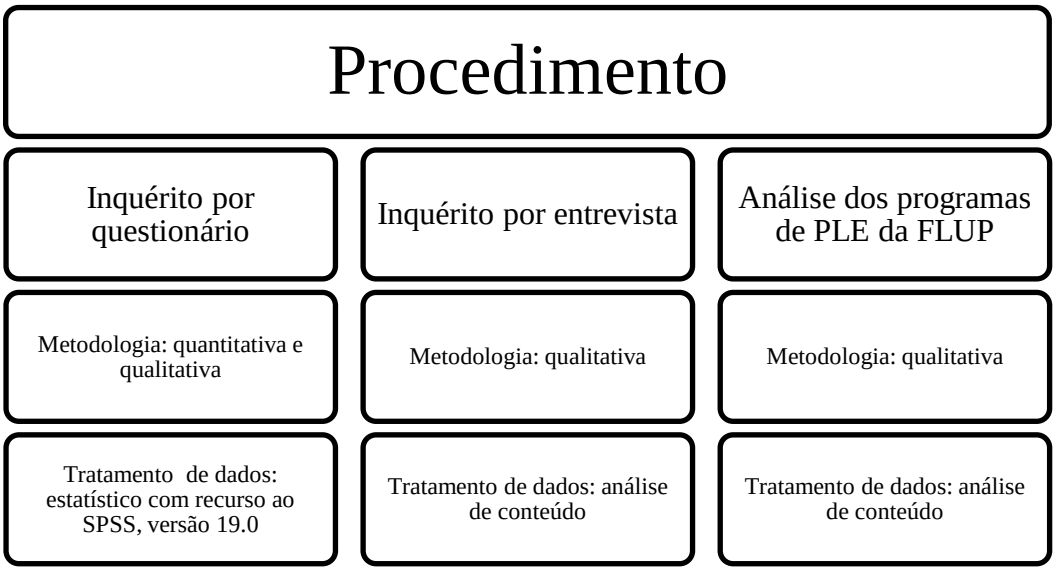


Figura 59

Procedimentos levados a cabo na recolha e tratamento de dados

Vejamos as estratégias distribuídas por níveis que os professores consideraram ser usadas pelos seus alunos:

Entrevistado / nível	EA
Entr.1/ Entr.7 **Nível A1.1**	(i) recurso ao professor (ii) recurso aos colegas (iii) uso de materiais auxiliares (caderno diário e dicionários) (iv) utilização de modelos textuais como exemplo, de acordo com o trabalho levado a cabo sob a orientação do professor (v) verificação do cumprimento das instruções da atividade aquando do confronto com uma lista de verificação fornecida pelo professor
Entr.7/ Entr.8 **Nível A1.2**	(i) recurso ao professor (ii) recurso aos colegas (iii) uso de materiais auxiliares (caderno diário e dicionários) (iv) utilização de modelos textuais como exemplo, de acordo com o trabalho levado a cabo sob a orientação do professor (v) verificação do cumprimento das instruções da atividade aquando do confronto com uma lista de verificação fornecida pelo professor (vi) recurso ao evitamento e à reformulação (vii) recurso à tradução
Entr.4/ Entr.5 **Nível A2**	(i) realização de um plano do texto (ii) uso de materiais auxiliares (dicionário) (iii) recurso ao professor
Entr.2 / **Entr.3** **Nível B**	(i) utilização de modelos textuais como exemplo, de acordo com o trabalho levado a cabo sob a orientação do professor (ii) uso de materiais auxiliares (dicionário) (iii) é dada abertura para recurso ao professor (iv) seleção de ideias para o texto a escrever (v) realização de plano do texto
Entr.6 **Nível C**[81]	(i) realização de um plano do texto (ii) reflexão sobre recursos linguísticos a utilizar na textualização (iii) correção quando se verifica que há erros (iv) reescrita do texto, ou de partes do mesmo, quando se verifica a necessidade de clarificar algum aspeto (v) correção de aspetos considerados necessários aquando do confronto com uma grelha de correção fornecida pelo professor

Quadro 13

EA que os professores consideram ser usadas pelos seus alunos distribuídas por níveis

Pela análise dos questionários dos alunos, verificou-se que, genericamente, as estratégias metacognitivas (cf. Figura 31) são as estratégias a que os alunos mais recorrem, no entanto, como podemos observar no Quadro 14 nos níveis A1.2, A2, e B,

[81] Da afirmação: "Até porque estes alunos também tinham formação superior e eu acho que tinham uma prática de escrita, não é? que… em que já estava interiorizada a estratégia de primeiro planifica-se, depois escreve-se e **depois vê-se como é que está**" (destacado nosso) depreenderam-se as estratégias (i) e (iii).

as estratégias indicadas pelos professores foram predominantemente de caráter cognitivo e no nível A1.1 foram indicadas tanto estratégias cognitivas como socioafetivas. No nível C, a tipologia de estratégias referidas pelos professores está em consonância com os resultados de um modo geral obtidos no questionário realizado junto dos alunos.

Entrevistado / nível	**EA**		
	Estratégias metacognitivas	**Estratégias cognitivas**	**Estratégias socioafetivas**
Entr.1/ Entr.7 **Nível A1.1**	- verificação do cumprimento das instruções da atividade aquando do confronto com uma lista de verificação fornecida pelo professor	- uso de materiais auxiliares (caderno diário e dicionários) - utilização de modelos textuais como exemplo, de acordo com o trabalho levado a cabo sob a orientação do professor	- recurso ao professor (a estratégia considerada privilegiada) - recurso aos colegas
Entr.7/ Entr.8 **Nível A1.2**	- verificação do cumprimento das instruções da atividade aquando do confronto com uma lista de verificação fornecida pelo professor	- uso de materiais auxiliares (caderno diário e dicionários) - utilização de modelos textuais como exemplo, de acordo com o trabalho levado a cabo sob a orientação do professor - recurso ao evitamento e à reformulação - recurso à tradução	- recurso ao professor (a estratégia considerada privilegiada) - recurso aos colegas
Entr.4/ Entr.5	- realização de plano do texto	- uso de materiais auxiliares (dicionário)	- recurso ao professor

Nível A2			
Entr.2 / **Entr.3** **Nível B**	- seleção de ideias para o texto a escrever - realização de plano do texto	- utilização de modelos textuais como exemplo, de acordo com o trabalho levado a cabo sob a orientação do professor - uso de materiais auxiliares (dicionário)	- é dada abertura para recurso ao professor
Entr.6 **Nível C**	- realização de plano do texto - correção quando se verifica que há erros - reescrita do texto, ou de partes do mesmo, quando se verifica a necessidade de clarificar algum aspeto - correção de aspetos considerados necessários aquando do confronto com uma grelha de correção fornecida pelo professor	- reflexão sobre recursos linguísticos a utilizar na textualização	

Quadro 14

EA que os professores consideram ser usadas pelos seus alunos agrupadas por nível e tipologia de estratégia

Analisando com mais pormenor as estratégias metacognitivas, podemos verificar que as mais referidas pelos alunos foram "[depois da realização da tarefa] releio o texto", "[depois da realização da tarefa] faço as correções que acho que são necessárias", "[durante a realização da tarefa] corrijo-me quando me apercebo de que errei", e "[durante a realização da tarefa] tento estar concentrado(a)"[82], sendo notória uma maior dedicação dos alunos às fases de escrita e pós-escrita. No que diz respeito às estratégias referidas pelos docentes, apenas a docente do nível C mencionou considerar que os seus alunos recorriam a estratégias de correção entre as estratégias mais usadas.

[82] As estratégias aqui e doravante referidas, serão apresentadas de forma a preservar a hierarquia das mais para as menos indicadas.

Com valores aproximados às estratégias metacognitivas, surgem as estratégias cognitivas, com uma média de 3,502 face à média de 3,779 das estratégias metacognitivas no que se refere aos resultados do questionário realizado junto dos alunos. Relembremos que esta tipologia de estratégias foi a mais indicada pelo grupo dos entrevistados: os professores. As estratégias cognitivas mais indicadas pelos alunos foram "[durante a realização da tarefa] tento que o meu texto seja claro", "[durante a realização da tarefa] sigo as instruções" e "[depois a realização da tarefa] uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas, …), para corrigir o texto se necessário" (cf. Figura 33). Mais uma vez, é notória a maior dedicação às fases de escrita e pós-escrita em detrimento da pré-escrita. No âmbito destas estratégias, apenas a terceira mais referida pelos alunos é uma das mais indicadas pelos professores – "[depois a realização da tarefa] uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas, …), para corrigir o texto se necessário" – sem que estes, no entanto, tenham mencionado a fase da escrita em que consideram que os alunos recorrem a ela.

Quanto às estratégias socioafetivas (cf. Figura 34), os alunos alegaram solicitar sobretudo explicações sobre a atividade ou exemplos ao professor, o que foi também percecionado por alguns professores, nomeadamente o Entrevistado 1 e o Entrevistado 7. No entanto, a segunda estratégia socioafetiva que os alunos indicaram usar mais, preferência por preparar a atividade de forma individual ao invés de com um colega, não foi nunca mencionada pelos professores.

É de notar que, em outra questão relacionada com as estratégias socioafetivas – "Se uso alguma(s) destas estratégias, sinto-me mais competente para escrever o texto?" – 88,35% dos inquiridos responderam afirmativamente (cf. Figura 35), sendo que a justificação dos alunos que fundamentaram a sua resposta (81 indivíduos dos 103 que afirmaram sentir-se mais competentes ao usar estratégias) foi em 30,9% relacionada com a organização e planificação do texto, o que se apresenta um pouco contraditório face às estratégias enunciadas pelos mesmos (cf. Figuras 32, 33, 39, 40 e 41), estando mais em concordância com a opinião emitida por quase todos os docentes (cf. Quadros 13 e 14 e transcrições das entrevistas aos docentes – Apêndices F a M).

Esta "incoerência" nos resultados pode indiciar uma falta de consciência por parte dos alunos quanto ao tipo de estratégias que realmente usam, ao mesmo tempo que pode sugerir uma consciência genérica dos professores quanto às fases de escrita

cumpridas pelos seus alunos no processo de textualização. Pode igualmente insinuar alguma falta de noção por parte dos mesmos no que diz respeito às estratégias específicas às quais os seus alunos recorrem.

Ainda que alguns professores considerem que os seus alunos recorrem pouco às EA nas atividades de produção escrita de narrativas (Entr.5 e Entr.7), os alunos mostram um grau de consciência bastante elevado face às estratégias a que recorrem, já que em resposta à questão "Sei que estratégias uso" (antes, durante e depois da realização da atividade) as médias foram elevadas (cf. Figura 38).

No geral, professores e alunos mostraram-se colaborativos na resposta aos inquéritos, valorizando a sua aplicação. Todos os professores apreciaram a realização do questionário junto dos seus alunos, como referimos anteriormente, pelo seu duplo valor – didático e instrumental – promovendo competências de caráter cognitivo e metacognitivo. Além disso, alguns dos professores mostraram-se muito agradados pela realização da entrevista, vendo esse momento como sede de reflexão sobre representações e práticas. No que se refere ao grupo dos alunos, a convicção de que refletir sobre as EA os consciencializa sobre o seu processo de aprendizagem e, neste caso particular, sobre a redação de narrativas, foi corroborada de forma explícita pelo inquirido número 74, como já referido.

Ao longo das entrevistas, os professores referiram considerar que os alunos, por serem adultos, pelas suas habilitações e por terem experiência de aprendizagem de outras LE, teriam um maior domínio das EA na produção de um texto narrativo. No entanto, na análise dos questionários não se verificou a existência de relações com significância em nenhum destes cruzamentos (EA utilizadas X escalões etários; EA X habilitações académicas; EA X nº de línguas) (cf. Tabela 8).

Se analisarmos as estratégias a que os alunos recorrem relacionando-as com o nível de português que frequentam, verificamos uma gradual alteração no tipo de estratégias a que os alunos recorrem nas estratégias indicadas pelos professores (cf. Quadro 13), notando-se uma substancial diferença entre o nível A1.1 (cf. Quadro 14), em que predominam as estratégias cognitivas a par das socioafetivas, e o nível C (cf. Quadro 14), em que predominam as metacognitivas, não sendo sequer referidas estratégias socioafetivas. No que concerne a análise realizada aos dados recolhidos junto

dos alunos, apenas no que respeita as estratégias cognitivas houve resultados com significância, nomeadamente nos níveis A1.2 e A2 (cf. Tabelas 11 e 13). É possível verificar pela Figura 55 um aumento substancial das estratégias utilizadas pelos alunos, o que não é em medida nenhuma evidenciado pelas estratégias indicadas pelos professores entrevistados a lecionar o nível A2 (Entr.4 e Entr.5) (cf. Quadro 14). Daqui se poder depreender que alguns professores não têm consciência das estratégias utilizadas pelos seus alunos, mormente quando um dos professores entrevistados do nível A2 afirma "Eles não usam muito as estratégias", referindo-se à produção de narrativas.

4. Análise dos programas de PLE da FLUP

Importa, no sentido de triangular os dados disponíveis sobre as representações e práticas no âmbito das EA na produção escrita de textos narrativos na aula de PLE proceder-se a uma análise dos programas de PLE da FLUP[83].

Convém desde já compreender como estão organizados os níveis de PLE, na interpretação feita pela FLUP do enunciado no QECR: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2, C2.1 e C2.2. Tal como o próprio QECR dá conta, os níveis nele apresentados são flexíveis e sempre passíveis de ajustamentos, nomeadamente subdivisões, o que é o caso.

Analisámos assim os programas em foco de forma a compreender qual o valor dado às atividades de produção escrita de narrativas e como/se as EA estavam aí contempladas, ou seja, que lugar tem a competência de aprendizagem nesses programas.

No que respeita às atividades de produção escrita de narrativas, "narrar" está contemplado nos descritores de desempenho, bem como nas competências de realização, sendo que no caso dos primeiros, é explicitamente referida a modalidade escrita em todos os níveis, do A1.1 ao C2.2.

[83] Os programas não são anexados porque se encontram em fase de revisão e, por este motivo, a coordenação dos cursos livres de PLE não considerou a sua publicação oportuna.

No que se refere às competências gerais e específicas presentes nos programas, é legítimo dizer que as competências específicas ligadas aos aspetos linguísticos da língua-alvo são bastante valorizadas, impondo-se como fundamentais, ainda que não tenham todas as competências específicas uma presença equitativa em todos os programas, em virtude dos objetivos de cada nível. Quanto às competências de caráter geral, pelo que ficou dito depreende-se que os conhecimentos declarativos (saber) estão muito presentes, sendo seguidos da competência de realização (saber fazer), que inclusivamente dá nome a uma entrada dos programas, e da competência existencial (saber ser/saber estar). De sublinhar que os aspetos socio/interculturais estão bastante presentes nestes programas, desde o primeiro nível.

Quanto à competência de aprendizagem (saber aprender), enquanto

> capacidade [integrante da consciência da língua e da comunicação; das capacidades fonéticas; das capacidades de estudo; e das capacidades heurísticas] para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário […] [, permitindo] ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades (Conselho da Europa, 2001, p. 154),

não é explicitamente visível nos programas.

5. Síntese do Capítulo

No capítulo 2, levou-se a cabo uma descrição das duas amostras do estudo de caso, tendo-se igualmente discorrido sobre os instrumentos e técnicas de suscitação de

dados utilizados, bem como da construção e aperfeiçoamento de instrumentos por nós produzidos com esse fim. No caso do inquérito por questionário, descreve-se inclusivamente o seu processo de aperfeiçoamento, nomeadamente através de reflexões faladas. Seguidamente passou-se à apresentação, interpretação e discussão dos resultados dos inquéritos.

Foram ainda analisados os programas de PLE da FLUP para os diferentes níveis no que concerne às competências de escrita e de aprendizagem.

Por fim, optou-se por fazer uma triangulação (Sousa, 2009) múltipla, combinando-se "dados, investigadores, teorias, metodologias e técnicas" (Sousa, 2009, p.173): (i) a pesquisa documental, sustentáculo teórico de toda a investigação; (ii) um inquérito por questionário aplicado a alunos sobre EA utilizadas na produção escrita de narrativas em sala de aula; (iii) um inquérito por entrevista realizado a professores de PLE quanto às suas práticas e dos seus alunos e às suas próprias representações sobre EA (Sousa, 2009; Pacheco, 2006); e (iv) os programas de PLE da FLUP.

Conclusões da Parte II

A presente parte iniciou-se com o enquadramento da investigação, nomeadamente sobre a Faculdade de Letras da Universidade do Porto e os seus cursos de PLE, onde se desenvolveu o estudo de caso, de forma a que o nosso trabalho e as condições do seu desenvolvimento fossem clarificadas.

Realizou-se também uma descrição da metodologia adotada, apresentando-se as metodologias e técnicas utilizadas na recolha e tratamento de dados, assim como as suas vantagens e desvantagens. Genericamente podemos dizer que optámos por uma metodologia combinada, conciliando a metodologia qualitativa, como sendo a análise de conteúdo, com a quantitativa, como é o caso da análise estatística com recurso ao programa informático SPSS. Elegeu-se esta metodologia combinada devido à natureza do fenómeno que se pretendia estudar – a utilização de EA na atividade de produção

escrita de narrativas em sala de aula de PLE – um fenómeno complexo, integrando uma situação educativa que deveria também ser considerada e conhecida, em prole do critério ecológico e da preservação do contexto onde o fenómeno em estudo tem lugar. A natureza do objeto de estudo e o caráter interno, pouco observável, dos seus processos, impôs-se por si só como um constrangimento ao estudo realizado. No entanto, consideramos que as técnicas, métodos e instrumentos eleitos permitiram um conhecimento da realidade que se desejava conhecer.

Quanto ao inquérito por questionário realizado junto de alunos do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º semestre* - 2011/2012 – Grupo 1 –, este tinha dois objetivos: (i) fazer o levantamento das EA que os alunos dos cursos de PLE da FLUP dizem usar na produção escrita de narrativas em sala de aula; e (ii) compreender como procedem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita.

Antes da aplicação do questionário por nós criado, realizaram-se reflexões faladas no sentido de tentar obter uma nova luz sobre este instrumento, com o objetivo de o aperfeiçoar. De facto, após este teste procedeu-se a algumas alterações no questionário, tendo o mesmo sido aplicado dentro da normalidade junto da amostra referida.

O questionário, dividido em duas partes – *A. Apresentação do inquirido* e *B. Produção escrita em sala de aula* – tentou cumprir os objetivos previamente estabelecidos, solicitando dados que, mais concretamente, permitissem definir o perfil dos aprendentes, comprovar ou não as hipóteses de partida estabelecidas e detetar (cor)relações não previstas inicialmente.

Relembremos pois as hipóteses de partida:

H1 – Quem já aprendeu várias língua usa mais EA

H2 – O uso em quantidade e eficácia de estratégias aumenta em função do nível de aprendizagem da LE

H3 – Os aprendentes recorrem mais a estratégias cognitivas

H4 – Os alunos cumprem mais e de forma mais completa as fases de escrita em função do nível de aprendizagem da LE

H5 – A motivação e autoconfiança da produção escrita de narrativas aumenta com o uso de EA

Os resultados recolhidos junto das amostras do Grupo 1 e do Grupo 2, e analisados exaustivamente ao longo do Capítulo 2 desta parte, levam-nos a concluir que:

H1 – Não foi detetada nenhuma relação significativa entre o recurso a EA e línguas que o aprendente domina.

H2 – Foram detetadas relações entre os níveis que os aprendentes frequentam e as EA que usam, ainda que não de forma linear (cf. Tabelas 12 e 14; Figuras 55 e 56).

H3 – As estratégias metacognitivas foram as mais indicadas pelos alunos inquiridos (Figura 31).

H4 – Foi detetado um maior recurso às estratégias apresentadas à medida que avançamos no nível de PLE (cf. Figuras 57 e 58 e Tabelas 15 e 16).

H5 – Os resultados obtidos indicam que os alunos se sentem mais confiantes ao recorrem a EA para produzirem narrativas escritas (cf. Figura 35).

Além do já mencionado, foi possível detetar uma relação estatisticamente significativa que não tinha sido considerada à partida. Podemos afirmar que há diferenças estatisticamente significativas nas estratégias metacognitivas e cognitivas, relativamente às quais é seguro dizer-se que os inquiridos do sexo feminino recorrem mais vezes do que os do sexo masculino.

Assim, podemos considerar cumpridos os objetivos definidos para o inquérito por questionário, uma vez que nos foi possível fazer o levantamento das EA que os alunos alegam usar na produção escrita de narrativas em sala de aula de PLE e conhecer os seus procedimentos no mesmo domínio.

No que diz respeito à amostra do Grupo 2, elaborou-se um guião de entrevista semidirigida que tinha os seguintes objetivos:

(i) Conhecer as práticas pedagógicas levadas a cabo no âmbito do ensino estratégico;

(ii) Fazer o levantamento das EA que professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 da FLUP consideram que são utilizadas pelos seus alunos na produção de narrativas escritas;

(iii) Conhecer as representações que os professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2º Semestre* - 2011/2012 da FLUP têm sobre o conceito de EA.

Para além dos objetivos concretamente determinados para o inquérito por entrevista, à semelhança do inquérito por questionário, pretendia-se igualmente definir o perfil dos ensinantes e conhecer a realidade do fenómeno sobre o qual estavam a responder de forma mais abrangente. Tal como referido, as entrevistas decorreram dentro da normalidade.

Consideramos ter conseguido atingir os objetivos preestabelecidos, já que:

(i) Nos foi possível, através das entrevistas, conhecer as práticas pedagógicas dos professores, fazer o levantamento das EA que estes consideram serem usadas pelos seus alunos nas atividades de produção escrita de narrativas em sala de aula de PLE e conhecer as representações dos professores de PLE do conceito de EA.

(ii) Nos foi possível recolher dados quanto às práticas pedagógicas levadas a cabo no âmbito do ensino estratégico, e mais especificamente no caso da produção de narrativas escritas em sala de aula de PLE, tendo-se podido aferir que a maior parte dos

docentes entrevistados parte do princício de que os seus alunos já sabem escrever narrativas, baseando esta crença no facto de estarem a trabalhar com um público adulto, com um background académico e um conhecimento prévio de línguas (LM / LE) que se afigura aos professores como suficiente para que os alunos saibam escrever este tipo de texto. Contudo, na análise dos questionários não se verificou a existência de relações com significância em nenhum dos cruzamentos "EA utilizadas X escalões etários", "EA X habilitações académicas" e "EA X nº de línguas". Além deste facto, os professores dos níveis mais baixos mostraram-se reticentes a abordar explicitamente as EA pelo nível de proficiência dos aprendentes deste nível.

(iii) Nos foi possível fazer o levantamento das EA que professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 da FLUP consideram que são utilizadas pelos seus alunos nas atividades de produção de narrativas escritas. Porém, as opiniões dos professores, em alguns casos, foram divergentes. No geral, os inquiridos do Grupo 2 mostraram dificuldade em identificar as EA usadas pelos seus alunos e, quando as identificaram, muitas vezes não as associaram a uma fase da escrita.

A partir do cruzamento das EA referidas pelos aprendentes com as indicadas pelos ensinantes, podemos dizer que apenas as do nível C estavam em consonância. Além disso, genericamente os alunos afirmam recorrer pouco a estratégias na fase de planificação, o que se apresentou consentâneo com os testemunhos de apenas alguns dos professores, o mesmo valendo para a tipologia das EA mais eleitas. O Grupo 2 considerou ser as estratégias cognitivas ao passo que as respostas do Grupo 1 indicam ser as estratégias metacognitivas.

Mais especificamente, no que diz respeito às estratégias metacognitivas, os aprendentes revelam uma maior dedicação às fases de escrita e pós-escrita. A este respeito unicamente o docente do nível C teve uma perceção condicente. As estratégias cognitivas mais indicadas pelos alunos denotam, mais uma vez, uma maior dedicação às fases de escrita e pós-escrita em detrimento da pré-escrita. Finalmente, no tocante às estratégias socioafetivas, os alunos disseram que solicitavam sobretudo explicações sobre a atividade ou exemplos ao professor, o que foi também percecionado por alguns professores. Todavia, a segunda estratégia socioafetiva que os alunos indicaram usar mais, ou seja, a preferência por preparar a atividade de forma individual, não foi em momento nenhum mencionada pelos professores.

(iv) Nos foi possível conhecer as representações que os professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 da FLUP têm do conceito de EA e que, numa grande parte dos casos inquiridos, é um conhecimento pouco consolidado, o que se reflete em algumas das suas práticas, já que as representações enformam decisões e ações dos indivíduos.

Também no que se relaciona com a possível relação da tipologia de EA com o nível que os alunos frequentam, o que é reportado pelos professores não está maioritariamente de acordo com os resultados obtidos a partir dos alunos.

Quanto aos programas dos cursos de PLE da FLUP, consideramos que as práticas relatadas pelos professores entrevistados estão em consonância com o enunciado nesses documentos, uma vez que todos os docentes referem valorizar a produção de narrativas, tal como preconizado nos programas, desde o Nível A1.1. No entanto, nas práticas de alguns professores, tal como nos programas, a competência de aprendizagem aparece-nos "diluída" e assumindo pouca preponderância. Talvez por ser transversal a todas as outras e basilar para que a aprendizagem sustentada tenha lugar, se dê esta menor visibilidade desta competência. Esta pode ser uma razão para os professores por vezes a "esquecerem" ou a desconsiderarem das suas práticas e para os alunos a considerarem como secundária ou acessória, já que não é alvo de avaliação diretamente. O facto de se estar perante alunos adultos, escolarizados, que supostamente já teriam adquirido essa competência, pode contribuir igualmente para esse "esquecimento".

Considerando que a maior parte das estratégias não são empiricamente observáveis e que, pelo que apurámos, em muitos casos as narrativas são escritas fora da sala de aula, acreditamos que se torna fundamental introduzir nas práticas pedagógico-didáticas de aprendizagem de uma LE a utilização de instrumentos que permitam aos professores diagosticar e aferir das estratégias que os alunos alegam utilizar, assim como poderá revelar-se útil introduzir instrumentos e práticas de monitorização das estratégias utilizadas na atividade de produção escrita de narrativas, nomeadamente através de grelhas de verificação de cumprimento das fases da escrita e de estratégias

consideradas pelo professor fundamentais para a realização dessa atividade. O conhecimento, a partir do testemunho dos próprios alunos e a monitorização de estratégias que estão a ser utilizadas no âmbito da produção escrita de narrativas, além de promover uma otimização do seu processo de escrita, poderá permitir ao professor identificar a necessidade de promover ou reforçar o seu ensino estratégico, ao mesmo tempo que, como já referimos, promove uma maior consciência do ato de escrita em si mesmo nos alunos. As mesmas recomendações se aplicam à produção de outro tipo de textos e a outras competências.

Estando a ação dos professores intimamente ligada à ação dos aprendentes, parece-nos também importante sensibilizar os professores para a relevância de questões pedagógico-didáticas como as abordadas neste trabalho, por forma a que as suas práticas efetivamente possam mudar rumo a um ensino que integre o ensino estratégico e o desenvolvimento da competência estratégica na sua planificação. Esta sensibilização e consciencialização poderia, eventualmente, ser levada acabo por ações de formação contínua sobre EA dirigidas a professores.

Na Parte III deste trabalho de investigação apresentam-se algumas sugestões para abordar e promover o desenvolvimento das competências de aprendizagem e de escrita numa ótica de integração de saberes e competências dirigidas a alunos de PLE.

Parte III: Propostas para o desenvolvimento da competência de aprendizagem e de escrita de narrativas dos aprendentes de (P)LE

A Parte III desta tese surge na sequência das duas partes anteriores: por um lado do enquadramento teórico feito sobre as EA e a produção escrita em LE, onde se refletiu sobre a relevância do desenvolvimento de uma competência de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, se comprovou a importância do recurso a EA na formação em LE e se refletiu sobre a importância do desenvolvimento da competência de escrita de narrativas em LE (cf. Parte I); por outro, do estudo de campo realizado junto de aprendentes (inquérito por questionário) e ensinantes (inquérito por entrevista) de PLE do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 da FLUP, no sentido de identificar as EA a que alunos de PLE dizem recorrer, compreender como procedem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita, identificar as EA a que recorrem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita e conhecer as representações de professores de PLE do conceito de EA e da sua prática (cf. Parte II).

Esta parte pretende apresentar propostas de abordagem didática para desenvolver as competências de aprendizagem e de escrita de narrativas tendo como público-alvo aprendentes de PLE.

Estamos cientes de que "a atividade de produzir um texto é uma das mais difíceis de gerir, quer para quem aprende quer para quem ensina" (Barbosa, 2012, p. 18), pelo que consideramos que uma intervenção que pretenda desenvolver as competências de aprendizagem e de produção escrita de narrativas em LE tem de ser considerada quer na perspetiva dos aprendentes, quer na perspetiva dos ensinantes. Todavia, optámos por orientar as nossas propostas para o público aprendente, dado ter sido ao longo deste trabalho o nosso principal foco.

Estas propostas têm diretamente como objetivo, como já foi referido, promover o desenvolvimento das competências de aprendizagem e de escrita de narrativas em LE,

o que potencia o desenvolvimento nomeadamente da competência de escrita no geral, da leitura e oralidade, da autonomia e da metacognição.

Estas sugestões de intervenção surgem em resposta direta a algumas lacunas verificadas aquando da interpretação dos dados recolhidos no inquérito levado a cabo junto de aprendentes, pelo que surgem de uma amostra limitada, não se pretendendo apresentar como propostas exaustivas, nem como uma panaceia para os problemas encontrados nesta área. Estas propostas são sugestões adaptáveis e replicáveis a outros contextos e com outros públicos, passíveis de uma certa generalização e que se querem válidas inclusivamente em diversas modalidades de ensino. Com estas sugestões de (percursos) trabalho, pretende-se o aumento da consciência dos processos de ensino-aprendizagem por parte de professores e alunos, uma aprendizagem mais eficaz que desenvolva competências diversas, sobretudo, no nosso estudo, competências de aprendizagem e de escrita de narrativas, através de um maior conhecimento e de uma melhor utilização das EA.

Estas propostas de trabalho adaptáveis e revisíveis são pois fruto da reflexão teórica feita e apresentada na Parte I e dos dados obtidos e analisados na Parte II. Acreditamos que estas propostas, baseadas essencialmente no QECR, no QuaREPE, no modelo andragógico (Knowles, 1970; 1978; Knowles et al., 2005), na instrução estratégica, em O'Malley e Chamot (1990), Chamot e Kupper (1989) e em Fernández López (2008a; 2008b; 2008c) podem auxiliar alunos e professores de PLE na utilização de EA e na aprendizagem e ensino da produção escrita de narrativas em sala de aula.

Uma vez que o papel do professor no desenvolvimento das competências de produção escrita merece um lugar de destaque, pela influência que exerce na forma como os seus aprendentes lidam com a escrita, o professor deve levar a cabo atividades que abordem as tarefas de escrita, de modo a fornecer outras perceções sobre a complexidade da escrita, funcionando como um guia e tutor na construção e no desenvolvimento da aprendizagem desta competência. As atividades levadas a cabo pelo professor neste domínio, tal como nos outros, devem ser interativas, de forma a conduzir à autorregulação, à aquisição de estratégias de escrita que confiram autonomia ao aprendente para a realização destas tarefas (Almeida & Veiga Simão, 2007). Isto leva-nos a considerar que a escrita também deve ter um lugar de destaque na sala de aula. As nossas propostas de abordagem didática foram concebidas nesse sentido.

1. Breve síntese dos aprendentes considerados

Na secção 1. do Capítulo 2 da Parte II desta tese poderão ser consultados os resultados do inquérito por questionário aplicado à amostra do Grupo 1 – alunos de PLE da FLUP – e a análise de resultados. Contudo, parece-nos útil retomar aqui, de forma breve e seletiva, alguns dados do público-alvo dos questionários, assim como algumas interpretações dos resultados obtidos, já que estes estiveram, em boa parte, na base das propostas que se descrevem mais adiante neste mesmo capítulo.

O Grupo 1 era constituído por 115 alunos a frequentarem o *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 organizado pela FLUP, distribuídos por 9 turmas, num total de 163 pessoas, sendo a maioria dos indivíduos do sexo feminino (68,7%). No que respeita à idade, a média era de 29 anos, tendo o estudante mais novo 19 anos e o mais velho 66. Quanto às habilitações académicas, os alunos que frequentaram este curso eram na sua maioria detentores do grau de mestre (35,1%), seguindo-se o grau de licenciado (31,6%), sendo muito poucos os indivíduos possuidores do grau de doutor (4,3%). Unicamente um indivíduo possuía pós-graduação e outro bacharelato. No que se refere à nacionalidade, apurou-se um total de 43 nacionalidades diferentes, embora os alunos espanhóis (21,7%) fossem o maior grupo. No que concerne as línguas, registaram-se 35 LM diferentes e, quando inquiridos sobre outras línguas que dominavam, os aprendentes referiram 14, entre as quais se destaca o inglês (87,4% dos casos). Seguem-se a língua portuguesa (38,8% dos casos) e a francesa (35% dos casos). Na amostra do Grupo 1 todos os níveis de proficiência tiveram representação. Por fim, atentemos nos níveis de português que eram frequentados pelo Grupo 1: A1.1 (21,74%), A1.2. (20,87%), A2 (15,65%), B (25,22%) e C (16,52%).

As estratégias a que os aprendentes mais recorrem são, genericamente as metacognitivas, seguidas das cognitivas e das socioafetivas (cf. Figura 31). Contudo, nas estratégias metacognitivas, os itens "faço um plano do texto", "penso nas dificuldades que posso ter no momento de escrever o texto" e "anoto as principais ideias sobre o tema do texto" são as EA a que os aprendentes menos recorrem, todas elas na fase de planificação, antes da textualização do texto (cf. Figura 32). Quanto às EA

cognitivas, as menos utilizadas são "organizo o que vou escrever em palavras-chave", "utilizo modelos textuais como exemplo", "penso nos recursos linguísticos que vou utilizar (por exemplo, adjetivos, tempos/modos verbais,…)", "reformulo o plano prévio do texto, se necessário" e "identifico os pontos fortes e fracos do texto". Os três primeiros itens são novamente tipicamente referentes à fase prévia à textualização (cf. Figura 33), o que não implica que não possam ocorrer durante a textualização ou a revisão, pela recursividade do processo de escritural. De acordo com Carvalho (2001a),

> entendendo a evolução da capacidade de escrever como um processo de progressiva automatização de aspectos que se situam a níveis cada vez mais profundos e considerando que os aspectos envolvidos na planificação se situam num plano de relativa profundidade, teremos que concluir que a realização dessa tarefa pressupõe que outras dimensões, relativas a estruturas mais superficiais, sobretudo as do âmbito da componente da redacção, estejam automatizadas. Tal acontece porque os mecanismos de processamento de informação têm uma capacidade limitada, o que dificulta a consideração simultânea de múltiplos aspectos dado o risco de bloqueamento provocado pela sua sobrecarga (p. 74).

Dos resultados obtidos, para o enquadramento das propostas direcionadas à aprendizagem de PLE, importa referir que foi notória uma maior dedicação dos alunos às fases de escrita e pós-escrita nas estratégias metacognitivas e cognitivas.

2. Proposta de atividades

Ainda que nos centremos sobre a escrita de narrativas em sala de aula, inevitavelmente estamos a propor atividades que desenvolvem outras competências, já que o desenvolvimento da competência de aprendizagem e de escrita surgem integradas num plano abrangente de aprendizagem e revertem a favor de outras competências e saberes, não exclusivamente linguísticos, agindo de forma progressiva.

As propostas de atividades de abordagem progressiva vão ao encontro do que sugere Fernández López (2008a), uma vez que este autor refere que uma prática baseada na estrutura a) introdução e prática motivada pelo professor; b) uso mais pessoal das estratégias; c) uso autónomo da EA possibilita um treino progressivo das EA, permite ao aprendente desenvolver a sua competência estratégica, a sua competência em conteúdos linguísticos, no presente caso a competência de escrita, e, nesse sentido, tornar-se cada vez mais autónomo.

As atividades que se descrevem de seguida destinam-se a ser combinadas, integradas em outras atividades, atualizadas em função do público-alvo e das suas características, assim como dos objetivos que se queiram atingir, do nível de proficiência a que se apliquem e do contexto de aprendizagem. De notar que o público-alvo de cursos genéricos de PLE é habitualmente muito heterogéneo e as características particulares de cada turma serão a combinatória de indivíduos muito distintos. As propostas que se seguem são a corporização do enunciado na Figura 8 e no Quadro 3, podendo as atividades sugeridas combinar diferentes momentos e fases da instrução estratégica e das estratégias do processo de aprendizagem. Além disso, importa referir que o que se apresenta é um processo gradativo que envolve, por um lado, EA e, por outro, EA ao nível da produção escrita de narrativas.

Todas as atividades deverão ser apresentadas aos aprendentes, explicitando os seus propósitos e como se processam. O professor deverá ter sempre uma atitude positiva, construtiva, estimulando e reforçando a autoestima e autoconfiança do aprendente, sendo, no entanto, desejável que seja muito claro e objetivo nas suas opiniões. Quanto ao erro, o professor não deverá mitificá-lo nem diabolizá-lo, mas não o deverá deixar em branco, integrando-o como parte natural do processo de aprendizagem. Dialogar e promover a abertura para serem os próprios alunos a querer informar-se sobre a sua posição no percurso de aprendizagem da língua é uma atitude por nós considerada como muito produtiva.

De seguida, é concretamente apresentada a proposta de atividades para o desenvolvimento da competência estratégica e de produção escrita de narrativas em PLE, dividida por níveis – A1-A2, B1-B2 e C1-C2 (QECR).

2.1. Propostas para os níveis A1-A2

Fase 1 (A1-A2)

PREPARAÇÃO	**PRÁTICA E TREINO**	**AVALIAÇÃO**
· Tomada de consciência · Planificação do trabalho · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Conceptualização	· Tomada de consciência · Planificação do trabalho · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação	· Tomada de consciência · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação
- Leitura e análise de um texto narrativo sobre férias e viagens, chamando a atenção dos alunos para os mecanismos linguísticos em que uma narração assenta; - Diálogo em grande grupo sobre as estratégias usadas pelos alunos nas atividades de escrita de narrativas, tanto na língua-alvo como em LM e outras LE, e partilha de experiências e de estratégias usadas; - Indicação de que o grupo irá escrever um texto narrativo, coletivamente, sobre as últimas férias de alguém (os alunos visualizarão uma fotografia de uma pessoa e alguma informações sobre ela, como base para a criação do texto)[84];	- Redação coletiva do texto, seguindo as estratégias enunciadas na ficha sobre hábitos de redação de narrativas[85], com recurso ao material auxiliar que os alunos entenderem ser necessário; - Registo do texto à medida que vai sendo escrito; - Anotação dos aspetos considerados pelos alunos como mais relevantes para a redação de um texto narrativo;	- Verificação e correção contínua do texto, em coletivo.

[84] Apêndice N – Informações sobre uma pessoa e a sua fotografia (A1-A2).

Fase 2 (A1-A2)

PREPARAÇÃO	**PRÁTICA E TREINO**	**AVALIAÇÃO**
· Tomada de consciência · Planificação do trabalho · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação	· Tomada de consciência · Planificação do trabalho · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação	· Tomada de consciência · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação
- Solicitação aos alunos para redigirem, individualmente, um texto narrativo em que contem o último fim de semana; - Planificação do texto, de acordo com as EA usadas anteriormente na redação coletiva de um texto narrativo;	- Redação individual do texto, de acordo com as EA usadas anteriormente na redação coletiva de um texto narrativo, com recurso ao material auxiliar que o aluno entender ser necessário;	- Preenchimento de uma ficha de verificação sobre a redação de narrativas[86], a ser analisada, posteriormente, pelo professor[87]; - Entrega do plano e do texto ao professor para que ele, posteriormente, o corrija[88].

[85] Apêndice O – Ficha de verificação de EA na produção escrita de narrativas em PLE.
[86] Apêndice P – Ficha de verificação de EA na produção escrita de narrativas em PLE (após a redação de uma narrativa).
[87] Apêndice Q – Grelha de leitura do questionário sobre EA na produção escrita de narrativas em PLE.
[88] Quando o aluno receber a correção do professor, receberá também o seu feedback quanto ao seu plano e à sua produção escrita, dando-se um momento de diálogo e reflexão sobre o processo e o produto da atividade de produção escrita.

2.2. Propostas para os níveis B1-B2

Fase 1 (B1-B2)

PREPARAÇÃO	**PRÁTICA E TREINO**	**AVALIAÇÃO**
· Tomada de consciência · Planificação do trabalho · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Conceptualização · (Auto)avaliação	· Tomada de consciência · Planificação do trabalho · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação	· Tomada de consciência · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação
- Preenchimento de uma ficha sobre os hábitos de redação de narrativas[89], a ser analisada, posteriormente, pelo professor; - Receção dos comentários e sugestões do professor à ficha de verificação[90]; - Indicação de que os alunos, em pares, terão de redigir uma narrativa de reconto de um episódio de uma série de desenhos animados; - Visualização do episódio "A Macieira", de *A Ovelha Chonê*[91], com tomada de notas na língua preferencial dos alunos;	- Redação, em pares, da narrativa, de acordo com os passos enunciados na ficha de verificação preenchida anteriormente, com recurso ao material auxiliar que o aluno entender ser necessário;	- Revisão, em pares, da narrativa, de acordo com os passos enunciados na ficha de verificação preenchida anteriormente, eventualmente com recurso a uma ficha de verificação sobre aspetos formais; - Preenchimento de uma ficha de verificação sobre a redação de narrativas[92], a ser analisada, posteriormente, pelo professor[93]; - Entrega do plano e do texto ao professor para que ele, posteriormente, o corrija[94].

[89] Apêndice O – Ficha de verificação de EA na produção escrita de narrativas em PLE
[90] Numa outra aula.
[91] Cf. Goleszowski, 2006.
[92] Apêndice P – Ficha de verificação de EA na produção escrita de narrativas em PLE (após a redação de uma narrativa).
[93] Quem analisar a ficha de verificação, apresentará *a posteriori* ao aluno o seu comentário e sugestões.

- Diálogo coletivo sobre o episódio visualizado; - Realização, em pares, do plano do texto, de acordo com os passos enunciados na ficha de verificação preenchida anteriormente;		

[94] Quando o aluno receber a correção do professor, receberá também o seu feedback quanto ao seu plano e à sua produção escrita, dando-se um momento de diálogo e reflexão sobre o processo e o produto da atividade de produção escrita.

Fase 2 (B1-B2)

PREPARAÇÃO	**PRÁTICA E TREINO**	**AVALIAÇÃO**
· Tomada de consciência · Planificação do trabalho · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação	· Tomada de consciência · Planificação do trabalho · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação	· Tomada de consciência · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação
- Receção dos comentários e sugestões do professor à ficha de verificação[95]; - Solicitação aos alunos para redigirem, individualmente, um texto narrativo em que contem com procederam para atingir algo que desejavam muito, no âmbito dos seus interesses pessoais; - Planificação do texto, de acordo com os passos enunciados na ficha de verificação preenchida anteriormente;	- Redação individual do texto, de acordo com os passos enunciados na ficha de verificação preenchida anteriormente, com recurso ao material auxiliar que o aluno entender ser necessário;	- Revisão da narrativa, de acordo com os passos enunciados na ficha de verificação preenchida anteriormente, eventualmente com recurso a uma ficha de verificação sobre aspetos formais; - Preenchimento de uma ficha de verificação sobre a redação de narrativas[96], a ser analisada, posteriormente, pelo professor[97]; - Entrega do plano e do texto ao professor para que ele, posteriormente, o corrija[98].

[95] Numa outra aula.
[96] Apêndice P – Ficha de verificação de EA na produção escrita de narrativas em PLE (após a redação de uma narrativa).
[97] *A posteriori* o professor fornecerá ao aluno o seu comentário e sugestões.
[98] Quando o aluno receber a correção do professor, receberá também o seu feedback quanto ao seu plano e à sua produção escrita, dando-se um momento de diálogo e reflexão sobre o processo e o produto da atividade de produção escrita.

2.3. Propostas para os níveis C1-C2

PREPARAÇÃO	**PRÁTICA E TREINO**	**AVALIAÇÃO**
· Tomada de consciência · Planificação do trabalho · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Conceptualização · (Auto)avaliação	· Tomada de consciência · Planificação do trabalho · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação	· Tomada de consciência · Captação do novo · Procura, atenção seletiva, descoberta · Prática · Conceptualização · (Auto)avaliação
- Solicitação aos alunos que observem um quadro contendo EA, refletindo sobre as que usam na aprendizagem de uma LE[99]; - Diálogo em grande grupo sobre as estratégias usadas pelos alunos nas atividades de escrita, nomeadamente na escrita de narrativas, tanto na língua-alvo como em LM e outras LE, e partilha de experiências e de estratégias usadas; - Indicação de que cada aluno terá de escrever, individualmente, uma narrativa sobre uma sequência de imagens; - Diálogo em pares sobre as características da	- Apresentação aos alunos de uma sequência de imagens[100]; - Diálogo em pares para formulação de hipóteses sobre as mesmas e negociação/criação oral da narrativa a redigir posteriormente; - Elaboração individual de um plano de texto de acordo com o diálogo anterior; - Troca do plano com o colega com quem dialogou; - Redação de uma narrativa, individual, a partir do plano recebido[101], com recurso ao material auxiliar que o aluno entender ser necessário;	- Após a redação e revisão do texto produzido, leitura do texto redigido pelo colega que recebeu o seu plano e comentário do mesmo; - Preenchimento de uma ficha de verificação sobre a redação de narrativas[102], a ser analisada, posteriormente, por um colega ou pelo professor[103]; - Revisão do texto do colega que produziu uma narrativa a partir do seu plano, com recurso a uma ficha de verificação sobre aspetos formais; - Diálogo com o colega com quem discutiu sobre as características da narrativa e os

[99] Apêndice R – Lista de EA (C1-C2).

[100] Apêndice S – Ficha com sequência de imagens e instruções para atividade e produção escrita (C1-C2)

[101] A ficha de trabalho que os alunos receberiam com as imagens contém todas as instruções necessárias à realização da atividade, chamando a atenção para algumas estratégias a nível da planificação.

[102] Apêndice Q

narrativa e como devem proceder para a redigir, com tomada de notas (eventual recurso a materiais auxiliares ou modelos textuais);		procedimentos da sua escrita, recorrendo às notas tomadas, para reavaliação do brainstorming inicial; - Entrega do plano e do texto ao professor para que ele, posteriormente, o corrija[104].

[103] Quem analisar a ficha de verificação, apresentará *a posteriori* ao aluno o seu comentário e sugestões.

[104] Quando o aluno receber a correção do professor, receberá também o seu feedback quanto ao seu plano e à sua produção escrita, dando-se um momento de diálogo e reflexão sobre o processo e o produto da atividade de produção escrita.

Conclusões da Parte III

Esta Parte III apresenta-se em articulação com as partes anteriores, na medida em que, após uma reflexão teórica inicial (Parte I), se partiu para uma primeira ação no terreno, junto de aprendentes e ensinantes, a qual levou a cabo um levantamento de práticas e representações sobre EA na produção escrita de narrativas em PLE em sala de aula (Parte II). A Parte III apresenta-se assim como uma segunda ação, na sequência das duas primeiras, propondo uma intervenção direcionada para aprendentes de PLE e dá corpo ao oitavo objetivo desta tese – apresentar propostas de abordagem didática para desenvolver as competências de aprendizagem e de produção escrita de narrativas –, na tentiva de o atingir. Esta proposta de intervenção é constituída por sugestões de trabalho, que foram criadas na presunção de serem adaptáveis e ajustáveis de forma a poderem ser úteis em diversas situações e níveis, para aprendentes diversos, não tendo sido concebidas para um público ou uma situação específica, mesmo se, se ancoraram na análise dos dados obtidos junto da amotra do Grupo 1 e na amostra do Grupo 2, respetivamente estudantes e professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º semestre* - 2011/2012.

Retomam-se, de forma sumária, a descrição do perfil do Grupo 1 e alguns resultados do inquérito por questionário aplicado a estes indivíduos, já que estes contribuíram em larga medida para as opções tomadas aquando da conceção das atividades propostas.

Nas propostas apresentadas foi reutilizado um dos instrumentos criados para o levantamento de dados (juntos da amostra 1) (Parte II)[105], enquanto instrumento atualizável de recolha de dados, tendo sido adaptado às necessidades impostas pelas diferentes atividades. Apresentou-se uma proposta concreta de ficha de verificação das EA para o caso particular da narrativa que teve por base o questionário por nós elaborado e aplicado junto de alunos de PLE da FLUP.

Uma vez que a narrativa não é exclusiva da linguagem verbal mas também pode ser contada por imagens e ilustrações, recorremos a esse suporte icónico em algumas das propostas de produção escrita.

[105] Apêndice A – Questionário aplicado à amostra Grupo 1.

As propostas alicerçaram-se nos resultados do inquérito por questionário realizado junto da amostra do Grupo 1 – alunos de PLE da FLUP –, assim como no QECR, no QuaREPE, no modelo andragógico (Knowles, 1970; 1978; Knowles et al., 2005) e no modelo de instrução estratégica combinados com O'Malley e Chamot (1990) Chamot e Kupper (1989) e Fernández López (2008a; 2008b; 2008b).

Genericamente podemos dizer que as propostas apresentadas na terceira parte desta tese têm a vantagem de: (i) se dirigirem diretamente a aprendentes de PLE, mas indireta e invitavelmente também a ensinantes; (ii) estarem baseadas em princípios teóricos, numa investigação feita junto de alunos e professores sobre as suas práticas e representações e na experiência prática da investigadora; (iii) apresentarem exemplos práticos do que pode ser a operacionalização dos conceitos e modelos teóricos apresentados e discutidos; (iv) focar em particular o desenvolvimento da competência de aprendizagem e de escrita (de narrativas) em LE, enquanto competências complexas e de charneira; e (v) serão propostas flexíveis e em articulação com outras competências.

Todavia, é de assinalar como limitação o facto de apenas algumas das propostas apresentadas terem sido já operacionalizadas. Seria desejável, como forma de melhorar as sugestões de trabalho que estas pudessem ser testadas, o que levaria a uma posterior reflexão e melhoria das mesmas.

Finalmente, consideramos que, mesmo que algumas propostas não se revelem exequíveis na íntegra por precisarem de ser aperfeiçoadas ou por imposições alheias ao professor e aos seus alunos (como por exemplo um número limitado de horas de formação), estas se apresentam como um ponto de partida válido para novas reflexões e práticas no desejo de alterar práticas e representações pedagógico-didáticas e de desenvolver a competência de aprendizagem e de escrita em (P)LE.

Conclusões Gerais

Esta investigação em Didática de Línguas Estrangeiras foi motivada pelo desejo de contribuir para um desenvolvimento mais eficaz das competências de aprendizagem e de produção escrita de narrativas em sala de aula de PLE, uma vez que o contacto diário com aprendentes e ensinantes de PLE e a revisão teórica neste domínio evidenciaram essa necessidade. O próprio tema desta investigação leva-nos a sentir desde logo alguma sensação de frustração, pelo facto de não ser possível abarcar completamente uma questão desta complexidade num trabalho desta natureza, ainda que lhe tenha sido exclusivamente devotado. As questões investigadas no âmbito da Didáticas de Línguas não são estanques e a todo o momento surgem novas variáveis, novas necessidades, novos desafios, um estudo tão completo e exaustivo como o desejado.

Todavia, é necessário dar por concluído este trabalho de investigação, na certeza de que muito há ainda para investigar. Assim, retomaremos os objetivos estabelecidos para esta investigação e as conclusões das três partes que compõem esta tese. Por fim, daremos conta das limitações que este trabalho apresenta, assim como de algumas pistas de investigação futura que se nos afiguram relevantes.

Partindo da pressuposição de que muitas vezes os alunos não estão conscientes das EA que usam e que não têm uma competência estratégica tão desenvolvida como seria desejável, sobretudo no que diz respeito à escrita, estabelecemos as nossas questões de partida: “Estarão os alunos de PLE conscientes das EA que usam quando escrevem narrativas?” e “Terão os alunos de PLE uma competência estratégica associada à produção escrita desenvolvida?”.

Assim, foram formulados os objetivos para este trabalho, apresentados já na Introdução, de forma a permitirem dar resposta às questões colocadas e à inquietação inicial:

(i) Refletir sobre a relevância do desenvolvimento de uma competência de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE;

(ii) Comprovar a importância do recurso a EA na formação numa LE;

(iii) Refletir sobre a importância do desenvolvimento da competência de escrita de narrativas em LE;

(iv) Conhecer as representações de professores de PLE do conceito de EA e da sua prática;

(v) Identificar as EA a que alunos de PLE dizem recorrer;

(vi) Compreender como procedem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita;

(vii) Identificar EA a que recorrem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita;

(viii) Apresentar propostas de abordagem didática para desenvolver as competências de aprendizagem e de produção escrita de narrativas.

A eleição destes objetivos foi feita em função da realidade que se queria conhecer, já que considerámos fundamental refletir sobre a importância da competência de aprendizagem e do recurso a EA no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de uma LE antes de avançarmos no nosso estudo. Dentre as diversas competências comunicativas em língua, a competência de escrita apresentou-se como um problema emergente nos aprendentes de PLE com quem temos contactado no decurso do seu

processo de aprendizagem. Isto mesmo têm sentido outros docentes de PLE, que têm vindo a testemunhar a sua preocupação perante este facto. Esta foi a razão que, por um lado, nos levou a escolher esta competência para trabalhar, por outro, a querer conhecer em mais profundidade os processos de escrita em LE e, sobretudo, a refletir sobre a sua importância e o seu papel face às demais competências. Decidimos considerar mais especificamente a narrativa porque está presente em todos os níveis de ensino-aprendizagem de PLE, de acordo com a interpretação do QECR feito pela FLUP, dá resposta a uma necessidade primária do aprendente enquanto aluno e enquanto ser humano, que é contar, narrar, relatar, e pelas próprias características textuais e discursivas desta tipologia.

Para conhecermos as conceções e práticas pedagógico-didáticas das amostras selecionadas – alunos do *Curso Anual de Português para Estrageiros - 2º semestre* - 2011/2012 e docentes de PLE do mesmo curso –, dado o carácter interno dos processos que se queria conhecer, optou-se por recolher dados suscitados através de inquérito por entrevista e questionário. Estes inquéritos permitiram-nos: (i) aceder às representações dos professores quanto ao conceito de EA, enquanto parte da realidade que se visava conhecer, já que as representações não só fazem parte da realidade representada como condicionam ações e enformam mentalidades; (ii) identificar práticas docentes e procedimentos dos aprendentes, relativamente à produção escrita de narrativas em PLE e às EA; e (iii) conhecer as EA usadas pelos alunos, de acordo com a sua perspetiva e a dos seus professores.

Finalmente, considerámos relevante apresentar propostas de abordagem pedagógico-didática para desenvolver as competências de aprendizagem e de produção de narrativas.

De seguida apresenta-se um diagrama que mostra como os objetivos se relacionam com as três partes que compõem esta tese, assim como qual a relação entre as diferentes partes (Figura 60):

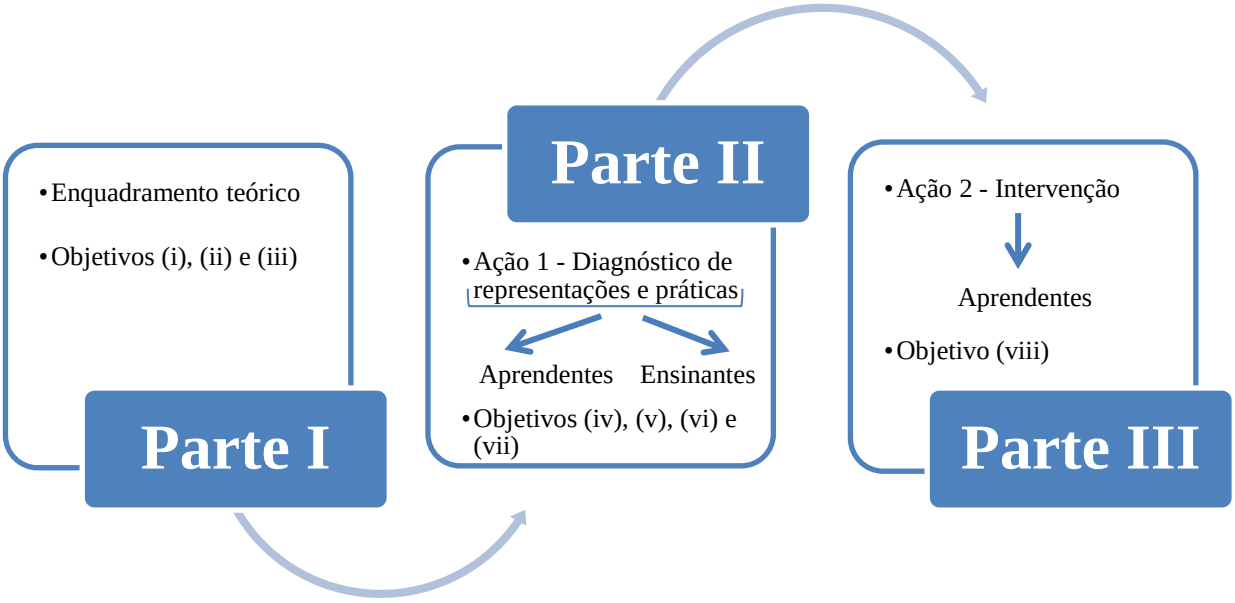


Figura 60

Articulação entre as partes e os objetivos da presente tese

Tendo a Parte I por objetivos (i) refletir sobre a relevância do desenvolvimento de uma competência de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE; (ii) comprovar a importância do recurso a EA na formação numa LE; (iii) e refletir sobre a importância do desenvolvimento da competência de escrita de narrativas em LE, procedeu-se a um enquadramento teórico.

Tal como referimos nas conclusões da Parte I, consideramos ter atingido os objetivos a que nos tínhamos proposto. Para isso, levámos a cabo uma reflexão sobre as mudanças requeridas no âmbito da educação, em virtude da nossa situação geo-cultural, nomeadamente sobre a necessidade de investir no reforço da tolerância e da intercompreensão, no desenvolvimento da competência metacognitiva e de aprendizagem como forma de promover a autonomia, a cidadania democrática e a

inclusão. Da revisão da literatura concluiu-se que, no contexto atual e na sociedade ocidental em que vivemos, onde nada pode ser dado por garantido, as competências e o saber aprender adquiriram uma nova dimensão, pelo que acreditamos que as EA devem ser mais valorizadas e exploradas. Num contexto em que a competência de aprendizagem deve ser mais desenvolvida, enquanto " 'saber como ou estar disposto a descobrir o outro', […, mobilizando] a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização" (Conselho da Europa, p. 33), a favor de um *empowerment* do aprendente, importa conhecer as representações, conceções e práticas dos professores. Sublinhou-se ainda a necessidade de que neste contexto a aprendizagem seja pensada enquando processo que acompanha o indivíduo ao longo da vida e a importância da aprendizagem de LE.

A relevância da aprendizagem de LE na atual cirscunstância advém do facto de esta aprendizagem, pelos seus objetivos e metas, promover a competência intercultural, o plurilinguismo e uma postura mais aberta ao Outro, potenciando o desenvolvimento da competência metacognitiva e de aprendizagem. O processo de aprendizagem de uma LE fomenta à reflexão sobre a LM e outras LE já aprendidas pelo aluno, levando a ajustes nos conhecimentos e esquemas mentais do indivíduo-aprendente. A aprendizagem de uma língua com recurso a EA promove uma competência de aprendizagem que reverte a favor de outras competências e saberes. A possibilidade de aprender a LE do país em que se vive promove a igualdade e o acesso aos direitos e deveres da sociedade, permitindo a vivência de uma cidadania ativa e fomentando a integração na sociedade e na cultura hospedeiras.

As EA, enquanto promotoras de uma aprendizagem mais reflexiva e estratégica, revertendo a favor de outras competências e saberes e passíveis de serem transferidas para outros momentos e situações, constituem-se como motor de emancipação para o aprendente. Conclui-se que o recurso às EA é central num paradigma educativo que se organiza em torno do aprendente.

Todavia, optámos por abordar uma única competência específica, a saber, a competência de escrita. Esta opção relaciona-se com o seu grau de complexidade e a relevância que a competência metacognitiva e de aprendizagem têm no processo de escrita. Ainda no domínio da escrita, selecionou-se a narrativa como tipologia a desenvolver, por ser transversal a todos os níveis de proficiência em PLE, por se

apresentar como alavanca de outras competências, por narrar se constituir numa necessidade primária do Homem e pelas próprias características textuais e discursivas desta tipologia.

Na sequência da revisão teórica considerou-se necessário levar a cabo aquilo a que chamamos de "ação 1": um diagnóstico das representações e práticas dos aprendentes e dos ensinantes de PLE quando às EA e à produção escrita de narrativas em sala de aula.

A Parte II iniciou-se com um enquadramento do estudo de caso, estudo este que pretendia atingir os seguintes objetivos: (iv) conhecer as representações de professores de PLE do conceito de EA e da sua prática; (v) identificar as EA a que alunos de PLE dizem recorrer; (vi) compreender como procedem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita; e (vii) identificar EA a que recorrem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita.

Antes de se aprensentar as amostras, os dados recolhidos e tratados, procedeu-se a uma descrição da metodologia adotada, apresentando-se as metodologias e técnicas utilizadas na recolha e tratamento de dados, assim como as suas vantagens e desvantagens, podendo-se afirmar que se recorreu a uma metodologia combinada.

Junto da amostra do Grupo 1, alunos do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º semestre* - 2011/2012, realizou-se um inquérito por questionário (testado previamente em reflexões faladas) que tinha dois objetivos: (i) fazer o levantamento das EA que os alunos dos cursos de PLE da FLUP dizem usar na produção escrita de narrativas em sala de aula; e (ii) compreender como procedem alunos de PLE na produção de uma narrativa escrita.

O questionário apresentava-se dividido em duas partes – *A. Apresentação do inquirido* e *B. Produção escrita em sala de aula* – e tentou cumprir os objetivos previamente estabelecidos, solicitando dados que, mais concretamente, permitissem definir o perfil dos aprendentes, comprovar ou não as hipóteses de partida e detetar (cor)relações não previstas inicialmente, conclusões que se retomam no Quadro 15:

Hipóteses de partida	Conclusões após a análise de dados junto das amostras
H1 – Quem já aprendeu várias língua usa mais EA	H1 – Não foi detetada nenhuma relação significativa entre o recurso a EA e línguas que o aprendente domina
H2 – O uso em quantidade e eficácia de estratégias aumenta em função do nível de aprendizagem da LE	H2 – Foram detetadas relações entre os níveis que os aprendentes frequentam e as EA que usam, ainda que não de forma linear (cf. Tabelas 12 e 14; Figuras 55 e 56)
H3 – Os aprendentes recorrem mais a estratégias cognitivas	H3 – As estratégias metacognitivas foram as mais indicadas pelos alunos inquiridos (Figura 31)
H4 – Os alunos cumprem mais e de forma mais completa as fases de escrita em função do nível de aprendizagem da LE	H4 – Foi detetado um maior recurso às estratégias apresentadas à medida que avançamos no nível de PLE (cf. Figuras 57 e 58 e Tabelas 15 e 16)
H5 – A motivação e autoconfiança da produção escrita de narrativas aumenta com o uso de EA	H5 – Os resultados obtidos indicam que os alunos se sentem mais confiantes ao recorrem a EA para produzirem narrativas escritas (cf. Figura 35)

Quadro 15

Hipóteses de partida para o Grupo 1 e conclusões

Para além do referido no Quadro acima apresentado, foi possível detetar uma relação estatisticamente significativa que não tinha sido considerada à partida. Podemos afirmar que há diferenças estatisticamente significativas nas estratégias metacognitiva e cognitiva, relativamente às quais é seguro dizer-se que os inquiridos do sexo feminino recorrem mais vezes do que os do sexo masculino.

Depreendeu-se que genericamente os alunos, ainda que tenham revelado consciência do seu procedimento na produção escrita de narrativas, recorrendo maioritariamente às estratégias metacognitivas, revelaram dar pouca atenção à fase de planificação da escrita.

Consideraram-se cumpridos os objetivos definidos para o inquérito por questionário, uma vez que nos foi possível fazer o levantamento das EA que os alunos alegam usar na produção escrita de narrativas em sala de aula de PLE e conhecer os seus procedimentos no mesmo domínio.

No que concerne à amostra do Grupo 2, professores de PLE do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º semestre* - 2011/2012, elaborou-se um guião de entrevista semidirigida que tinha os objetivos que de seguida se enunciam: (i) conhecer as práticas pedagógicas levadas a cabo no âmbito do ensino estratégico; (ii) fazer o levantamento das EA que professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 da FLUP consideram que são utilizadas pelos seus alunos na produção de narrativas escritas; e (iii) conhecer as representações que os professores do *Curso Anual de Português para Estrangeiros - 2.º Semestre* - 2011/2012 da FLUP têm sobre o conceito de EA. Para além dos objetivos predeterminados para o inquérito por entrevista, pretendia-se igualmente definir o perfil dos ensinantes e conhecer a realidade do fenómeno sobre o qual estavam a responder de forma mais abrangente.

Considerámos ter conseguido atingir os objetivos preestabelecidos, já que nos foi possível conhecer as práticas pedagógicas dos professores, particularmente no domínio da escrita de narrativas, fazer o levantamento das EA que estes consideram serem usadas pelos seus alunos na produção escrita de narrativas em sala de aula de PLE e conhecer as representações dos professores de PLE do conceito de EA. Concluiu-se da análise dos dados recolhidos pelo inquérito por entrevista que alguns professores não estão muito familiarizados com o conceito de EA, não tendo, consequentemente, uma noção muito precisa das EA que os seus alunos usam. No geral, os inquiridos do Grupo 2 mostraram dificuldade em identificar as EA usadas pelos seus alunos e, quando as identificaram, muitas vezes não as associaram a uma fase da escrita. Partindo do cruzamento das EA referidas pelos aprendentes com as indicadas pelos ensinantes, podemos dizer que apenas as do nível C estavam em consonância. Além disso, genericamente os alunos afirmam recorrer pouco a estratégias na fase de planificação, como já mencionado, o que se apresentou concordante com os testemunhos de apenas alguns dos professores, o mesmo valendo para a tipologia das EA mais referidas. O

Grupo 2 considerou ser as estratégias cognitivas ao passo que as respostas do Grupo 1 indicam ser as estratégias metacognitivas. Além disso, genericamente a amostra do Grupo 2 admite não ensinar a escrever narrativas por assumir que os aprendentes adultos com frequência universitária, como os seus estudantes, já o sabem. Também no que se relaciona com a possível relação da tipologia de EA com o nível que os alunos frequentam, o que é indicado pelos professores não está maioritariamente de acordo com os resultados obtidos a partir dos alunos.

Concluímos ainda que as práticas dos professores entrevistados estão harmonia com os programas dos cursos de PLE da FLUP, ao todos os docentes referirem valorizar a produção de narrativas, tal como preconizado nos programas, desde o Nível A1.1. Todavia, tanto nas práticas de alguns professores, como nos programas, a competência de aprendizagem aparece-nos pouco explícita e com pouca preponderância, talvez pelo facto de transversal a todas as outras competências.

Observou-se que, para alunos e professores, participar nesta investigação, através da resposta a um inquérito por questionário, no caso dos aprendentes, e a um inquérito por entrevista, no caso dos ensinantes, foi do seu agrado e indiciou despertar a consciência sobre os processos em estudo, pelo menos em alguns dos inquiridos.

Considerando que a maior parte das estratégias não são observáveis e que, pelo que apurámos, em muitos casos as narrativas são escritas fora da sala de aula, acreditamos ser fundamental introduzir nas práticas pedagógico-didáticas de aprendizagem de uma LE a utilização de instrumentos que permitam aos professores diagosticar e aferir das estratégias que os alunos alegam utilizar, assim como poderá revelar-se útil introduzir instrumentos e práticas de monitorização das estratégias utilizadas na atividade de produção escrita de narrativas, nomeadamente através de grelhas de verificação de cumprimento das fases da escrita e de estratégias consideradas pelo professor fundamentais para a realização dessa atividade. O conhecimento, a partir do testemunho dos próprios alunos e a monitorização de estratégias que estão a ser utilizadas no âmbito da produção escrita de narrativas, além de promover uma otimização do seu processo de escrita, poderá permitir ao professor identificar a

necessidade de promover ou reforçar o seu ensino estratégico, ao mesmo tempo que, como já referimos, promove uma maior consciência do ato de escrita em si mesmo nos alunos. As mesmas recomendações se aplicam à produção de outro tipo de textos e a outras competências.

A Parte III visa dar resposta ao último objetivo dos oito definidos: (viii) apresentar propostas de abordagem didática para desenvolver as competências de aprendizagem e de produção escrita de narrativas. Esta parte apresenta-se em articulação com o enquadramento teórico (Parte I), que levou a inquirir estudantes e professores, para se proceder a um levantamento de práticas e representações sobre EA na produção escrita de narrativas em PLE em sala de aula – "ação 1" (Parte II). A Parte III apresenta propostas de atividades direcionadas a aprendentes de PLE, designadas por "ação 2", no sentido de promover o desenvolvimento das competências de aprendizagem e de escrita de narrativas.

Esta proposta de intervenção concebida para alunos de PLE (e inevitavelmente também a ensinantes) é constituída por sugestões de trabalho organizadas por níveis – A1-A2, B1-B2 e C1-C2 –, adaptáveis e ajustáveis, não tendo sido concebidas para um público ou uma situação específica, mesmo se, por um lado, pretendem dar resposta a lacunas detetadas aquando da "ação 1", propondo-se como remediação. Por outro lado, estas sugestões podem ser postas em prática com outros públicos e em outras situações, na promoção do desenvolvimento das competências de aprendizagem e de escrita (de narrativas) em sala de aula de (P)LE. Por estas razões, consideramos que o último objetivo foi também cumprido.

Chegados ao fim desta investigação, olhamos para o seu desenvolvimento como potencial modelo de trabalho para investigações e intervenções futuras (Figura 61):

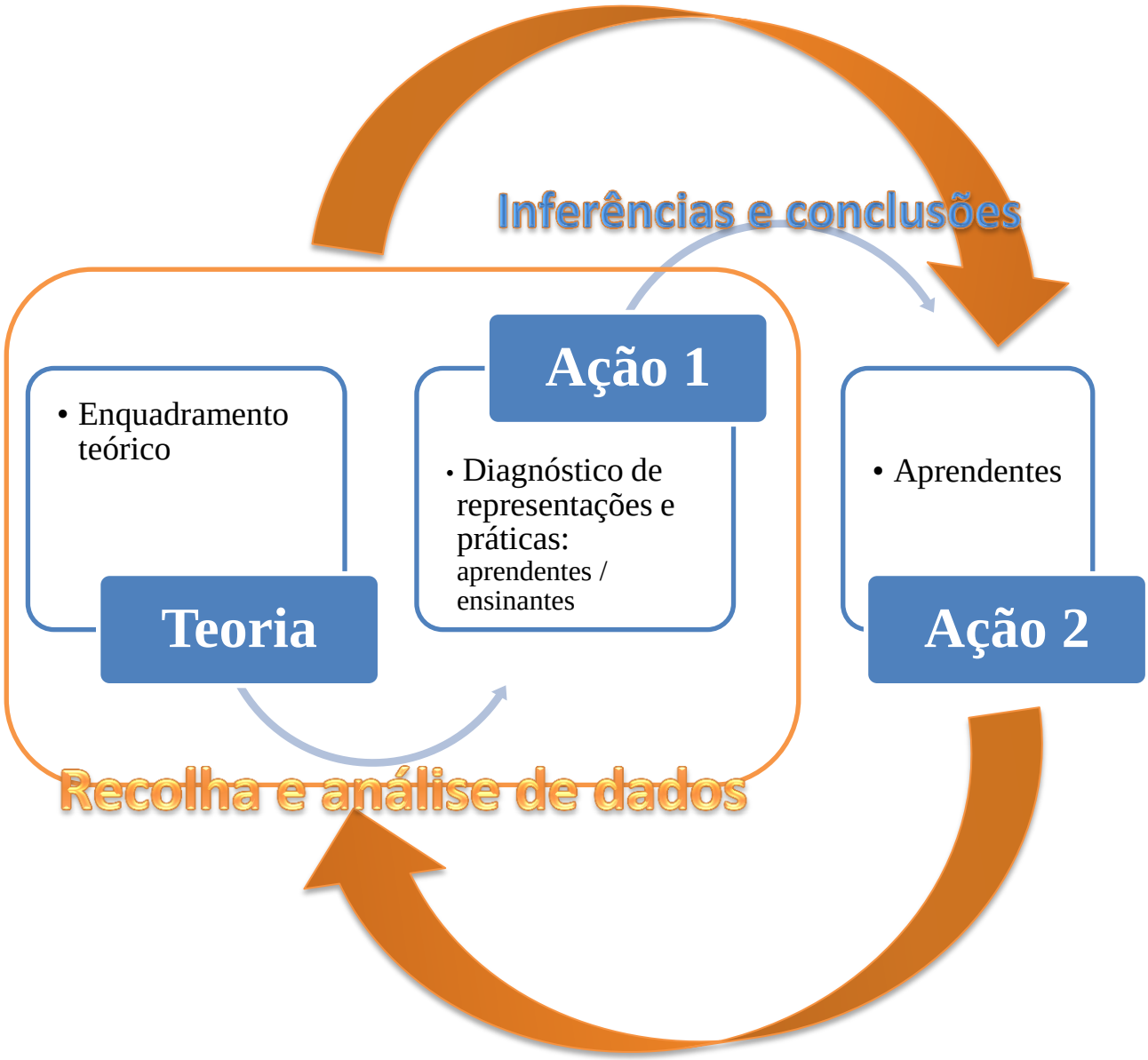


Figura 61

Modelo de investigação e intervenção

Este modelo assenta numa reflexão teórica de partida que leva a um diagnóstico e posterior plano de intervenção. De facto, a reflexão teórica enforma todas as ações, como se pode ver na Figura 61, já que orienta a recolha de dados, suporta a sua análise e discussão, permitindo extrair conclusões e configurar uma intervenção. Este esquema de reflexão e ação é aberto, uma vez que após uma intervenção, será desejável que se recolha dados sobre a mesma, a fim de os analisar e interpretar, à luz do enquadramento

teórico da problemática, de forma a verificar quais os ajustes necessários ou recomendáveis.

Quanto às limitações desta investigação, pode-se assinalar que:

i) a aplicação do estudo a outras amostras, estendendo os inquéritos por questionário e as entrevistas a outros inquiridos, em outras instituições de ensino de PLE em outras localizações, nomeadamente fora de Portugal, poderia contribuir para enriquecer o conhecimento sobre a realidade em foco;

ii) recorrer a mais técnicas qualitativas para estudo do procedimento dos aprendentes durante a produção escrita de narrativas em sala de aula, inclusivamente através da gravação áudio da expressão dos pensamentos em voz alta (*think aloud*) durante a redação de um texto narrativo, permitiria conhecer melhor o fenómeno em análise;

iii) a falta de experimentação de algumas das propostas apresentadas na Parte III;

iv) o interesse que teria um estudo longitudinal ao longo do percurso de aprendizagem dos aprendentes.

No que diz respeito às pistas para futuros trabalhos, estamos convictas que seria do maior interesse continuar esta investigação, no sentido de o aprofundar, nos pontos assinalados nas limitações desta investigação. Seria ainda importante alargar o estudo das EA ao desenvolvimento de outras competências linguísticas, como a competência de leitura e oral, criando inclusivamente instrumentos de diagnóstico e verificação, e propondo atividades de desenvolvimento dessas competências com recusos às EA.

Esta investigação fica incompleta e em aberto, uma vez que concluímos que muito mais investigação e ação têm de ser desenvolvidas neste âmbito de forma a que se opere um contínuo desenvolvimento das competências de aprendizagem e de produção escrita (de narrativas), que se impõem como fundamentais para um desenvolvimento sólido do indivíduo enquanto aprendente de LE e enquanto cidadão. Contudo, cabe-nos testemunhar que a realização deste trabalho nos permitiu desenvolver as nossas próprias competências metacognitivas e de aprendizagem ao desenvolver um trabalho que nos confrontou com o Outro (teorias, pessoas, experiências, etc.) e nos estimulou sempre mais a conhecê-lo, num processo de constante (auto)regulação.

Referências Bibliográficas

Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentation sociale*. Cousset: Delval.

Afonso, C. C. (2006). Professores de língua estrangeira: Que competências?. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 450-459). Porto: Porto Editora.

Aguiar, A. R. R. C. (2010). *A educação intercultural no entendimento da diversidade na sala de aula de língua estrangeira* (Tese de Doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em http://aleph20.letras.up.pt/exlibris/aleph/a20_1/apache_media/J1B2C84HHXCD5QLIDSHEK67QFMCSFM.pdf. Último acesso em 09/05/2013.

Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?* (pp. 10-14). Porto: Areal Editores.

Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Almeida, M. T. F. & Veiga Simão, A. M. (2007). Concepções de professores sobre o processo de composição escrita. In A. M. Veiga Simão, A. Lopes da Silva & I. Sá. *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas* (pp.41-61). Lisboa: Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.

American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association, 6th Edition*. Washington DC: American Psychological Association.

Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés*. Paris: Nathan Université.

Ançã, M. H. (2013). "Saberes vulgares" de africanos sobre a língua portuguesa: um contributo para o Português Língua Não Materna. In R. Bizarro, M. A. Moreira

& C. Flores (Coords.), *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino* (pp. 81-91). Lisboa: Lidel.

Andrade, A. I. O. & Sá, M. H. A. B. (1992). *Didáctica da língua estrangeira: O ensino das línguas estrangeiras: Orientações para uma abordagem comunicativa.* Porto: Asa.

Andrade, A. I., Canha, M. B. Q., Martins, F. & Pinho, A. S. (2006). As línguas e suas representações: Um estudo sobre experiências de formação de professores. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências* (pp. 179-191). Porto: Porto Editora.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e a expressão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbosa, G. M. M. (2012). *O ensino da escrita em Português Língua Segunda: Conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau* (Tese de Doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras, não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, M. & Salema, M. (1999). Salas de estudo e auto-regulação da aprendizagem. *Revista de Educação 8*(2), 139-161.

Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning, 28*(1), 69-83. Disponível em http://www.jstor.org/stable/326204. Último acesso em 23/12/2010.

Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal, 65*(1), 24-35. Disponível em http://www.jstor.org/stable/326204. Último acesso em 23/12/2010.

Bizarro, R. (2006). *Autonomia de aprendizagem em Francês Língua Estrangeira. Contributos para a educação no século XXI* (Tese de Doutoramento em Didáctica das Línguas Vivas Estrangeiras). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Bizarro, R. (2008a). O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: Do objecto aos objectivos. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?* (pp. 82-89). Porto: Areal Editores.

Bizarro, R. (2008b). Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE. In F. Oliveira & I. M. Duarte (Orgs.), *O fascínio da linguagem: Actas / Colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca* (pp. 355-364). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: Novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In Secção de Estudos Franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos (Org.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-70). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Bizarro, R. & Carvalho, A. (2011a). *Human capital and learning strategies: some relations*. Comunicação apresentada ao IIMS International Conference Penang, Malásia. Aceite para publicação.

Bizarro, R. & Carvalho, A. (2011b). Learning strategies of Portuguese as a foreign language: Face-to-face vs distance learning. *Journal of International Education and Business*, *2*(2), 99-113.

Blumberg, P. (2009). *Developing learner-centered teaching. A practical guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

Bourdieu, P. (1987). *Le sens commun*. Paris: Les Editions de Minuit.

Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language & communication* (pp. 1-27). London: Longman.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47.

Candide, C. (2001). Apprentissage de la langue: Vers une lente émergence d'un droit. *Diversité Ville-École-Intégration, VEI Enjeux* (125), 108-117. Disponível em http://www2.cndp.fr/revuevei/125/10811711.pdf. Último acesso em 06/12/2013.

Candide, C. (2005). Apprentissage de la langue: Vers l'émergence d'un droit. In V. Conti & J.-F. de Pietro (Eds.), *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux* (pp. 41-46). Le Mont-sur-Lausanne: Editions LSP.

Carvalho, A. C. F. (2009). *O Humor nas aulas de Português Língua Estrangeira. Contributos para a sua aprendizagem* (Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em http://aleph20.letras.up.pt/exlibris/aleph/a20_1/apache_media/NB17BPS666QM7JQTP4DYMXL4PB6P8Y.pdf. Último acesso em 30/01/2012.

Carvalho, J. A. B. (1999). A expressão escrita, factor de sucesso escolar. In P. F. Pinto (Org.), *Português, propostas para o futuro 1 - Transversalidades* (pp. 89-97). Lisboa: A.P.P.

Carvalho, J. A. B. (2001a). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do "Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999"* (pp. 73-92). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/481. Último acesso em 02/12/2013.

Carvalho, J. A. B. (2001b). O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 6, Braga, 2001: actas. Vol. 2* (pp.143-150). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do

Minho. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/534. Último acesso em 04/12/2013.

Carvalho, J. A. B. (2011). A escrita como objeto escolar – contribuito para a sua (re)configuração. In I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 77-100). Porto: Universidade do Porto.

Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI – (Re)configurando um velho objeto escolar. In *Anais do SIELP. Vol. 2, No. 1* (pp. 1-15). Uberlândia: EDUFU.

Carvalho, J. A. B. (2013). Didática do Português Língua Não Materna – Língua Segunda/Língua Estrangeira: Entre a generalização e a especificação. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Coords.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 145-154). Lisboa: Lidel.

Carvalho, J. A. B. & Pimenta, J. M. R. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Coords.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 8* (pp. 1877-1885). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/5495. Último acesso em 03/10/2013.

Cassany, D. (2008). La expresión escrita. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). Madrid: Sociedad Española de Librería.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Castellotti, V. (2003). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Hachette.

Chamot, A. U. (1987). The power of learning strategies. *Ohio Bilingual-Multicultural Update*, *4*, 6-11.

Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign languages instruction, *Foreign Language Annals*, *22*(1), 13-24.

Chung, F. (1996). A Educação faz a diferença: A educação básica - novos desafios para o século XXI. In J. L. G. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung & G. Landsheere, *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação* (pp. 71-83). Porto: Asa.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Essex: Longman.

Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41*(4), 279-291. Disponível em http://www.reference-global.com/doi/abs/10.1515/iral.2003.013. Último acesso em 24/12/2010.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. *Documento de trabalho dos serviços da Comissão.* Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf. Último acesso em 02/09/2013.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Corredoira, T. (2007). A aprendizagem da língua estrangeira como um processo de conhecimento real do Outro. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 408-415). Porto: Areal Editores.

Correia, M. (2004). *Identidade profissional e supervisão das práticas clínicas: Estudo de caso centrado nos enfermeiros chefes e responsáveis de serviço* (Dissertação de Mestrado em Supervisão, não publicada). Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Portugal.

Coutinho, C. (2009). Tecnologias web 2.0 na sala de aula: Três propostas de futuros professores de Português. *Educação, Formação & Tecnologias, 2*(1), 75-86. Disponível em http://eft.educom.pt/index.php/eft. Último acesso em 26/06/2010.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimension of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age question. *TESOL Quarterly, 14*, 175-187.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.

Doise W. (1973). Relations et représentations intergroupes. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale, vol. 2* (pp. 194-213). Paris: Larousse.

Doise W. (1986). Les représentations sociales: Définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Dir.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Doise W. (1994). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 220-238). Paris: Presses Universitaires de France.

Doly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In M. Grangeat (Coord.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 17-61). Paris: ESF.

Duarte, I. M. (2003). *O relato de discurso na ficção narrativa. Contributos para a análise da construção polifónica de* Os Maias *de Eça de Queirós*. (Tese de Doutoramento em Linguística). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Duarte, I. M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: O texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In C. C. Henriques & D. Simões (Orgs.), *Língua portuguesa, educação &* mudança (pp. 210-232). Rio de Janeiro: Editora Europa.

Durkheim, É. (1981). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Eco, U. (2004). *O signo*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.

Ellis, G. & Sinclair, B. (1994). *Learning to learn English.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Faerch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

Fayol, M. & Schneuwly, B. (1988). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Eds.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-240). Bruxelles: De Boeck.

Fedderholdt, K. (1998). Using Diaries to Develop Language Learning Strategies. *The Language Teacher Online, 22*(04), [s.p.]. Disponível em http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/apr/fedderholdt.html. Último acesso em 19/12/2012.

Fernández López, S. (2008a). Los contenidos estratégicos. J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 853-876). Madrid: Sociedad Española de Librería.

Fernández López, S. (2008b). Las estrategias de aprendizaje. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 411-434). Madrid: Sociedad Española de Librería.

Fernández López, S. (2008c). La subcompetencia estratégica. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 573-592). Madrid: Sociedad Española de Librería.

Ferreira, C. M. M. A. (2011). *O contributo das estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia do aluno* (Dissertação de Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão no Ensino Básico, não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Ferreira, T. & Ançã, M. H. (2010). Educação em línguas e migrações – "Viajando pelo mundo dos provérbios". In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 55-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Figueiredo, F. J. C. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? : Auto-regulação da aprendizagem. *Millenium(34)* 4, 233-258. Disponível em http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/377. Último acesso em 02/12/2013.

Figueiredo, F. J. Q. (2005) *Semeando a interação: A revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG.

Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do português língua materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas.* Porto: Asa.

Figueiredo, O. (2013). Ensinar a escrever em LE: critérios didáticos (*handout*), (18 novembro 2013) conferência aberta na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (2009). Nota de apresentação. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimentos professional de professors: Contextos e perspectivas* (pp. 7-15). Mangualde: Edições Pedago.

Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimentos professional de professors: Contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedago.

Flower, L. & J. R. Hayes (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365-387.

Foerster, C. (1993). Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant: Les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère. *Lidil, 9*, 11-33.

Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português.* Porto: Porto Editora.

Frison, L. M. B. & Veiga Simão, A. M. (2009). Acção tutorial em contexto de trabalho e auto-regulação da aprendizagem. In A. M. Veiga Simão, A. P. Caetano & I. Freire (Orgs.), Tutoria e mediação em educação (pp. 23-48). Lisboa: Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F. & Masgoret, A.-M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal, 81*(3), 344-362. Disponível em http://www.jstor.org/stable/329310. Último acesso em 25/06/2010.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Goleszowski, R. (Real.). (2006). A Macieira [episódio de série] [dvd]. In *A Ovelha Choné. Série 1. Emagrecer com o Choné*. Bristol: Aardman Animations.

Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (Eds.). (2000). *Case study method. Key issues, key texts*. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: Sage Publications.

Graham, S. & Harris, K. (1994). The Role and Development of Self-Regulation in the Writing Process. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulation of*

Learning and Performance (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Graham, S., Harris, K. R & Troia, G. A. (1998). Writing and self-regulation: cases from self-regulated strategy development model. In J. B. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 241-263). New York, NY: The Guilford Press.

Grainger, P. (2012). The impact of cultural background on the choice of language learning strategies in the JFL context. *System, 40*(4), 483-493. Disponível em http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.10.011. Último acesso em 03/12/2012.

Griffiths, C. (2003). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation* (Tese de Doutoramento em Filosofia, não publicada). Departamento de Educação da Universidade de Auckland, Nova Zelândia.

Griffiths, C. (2004). Language learning strategies: Theory and research, 1-25. Disponível em http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf. Último acesso em 12/10/2013.

Griffiths, C & Parr, J. (2001). Language-learning strategies: theory and perception. *ELT Journal 55*(3), 247-254.

Grosso, M. J. R. (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 262-266). Porto: Porto Editora.

Grosso, M. J. (2007). A prática pedagógica na diversidade multicultural. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 335-340). Porto: Areal Editores.

Grosso, M. J. (2008). A gramática pedagógica no ensino-aprendizagem das línguas. In P. Osório & R. M. Meyer (Coords.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp. 109-113). Lisboa: Lidel.

Grosso, M. J. (Coord.). (2011). *Quadro de referência para o ensino português no entrangeiro: Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Guasch, O. (2004). Escribir en una segunda lengua: un doble reto. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, *37*, 76-88.

Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles*. Paris: Fayard.

Harris, V., Gaspar, A., Jones, B., Ingvarsdóttir, H., Neuburg, R., Pálos, I. & Schindler, I. (2001). *Helping learners learn: Exploring strategy instruction in language classrooms across Europ*e. Strasbourg: Council of Europe.

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and application* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing process. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.

Houaiss, A. (2003a). Estratégia. In *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Tomo III* (p. 1635). Lisboa: Círculo de Leitores.

Houaiss, A. (2003b). Exposição. In *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Tomo III* (p. 1671). Lisboa: Círculo de Leitores.

Houaiss, A. (2003c). Narrativa. In *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Tomo V* (p. 2588). Lisboa: Círculo de Leitores.

Houaiss, A. (2003d). Representação. In *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Tomo VI* (pp. 3150-3151). Lisboa: Círculo de Leitores.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: University Press.

Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication Information, 6*, 15-41.

Jodelet, D. (1994). Représentations sociales: Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.

Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Association Press.

Knowles, M. S. (1978). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf.

Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner, the definitive classic in adult education and human resource development*. Burlington: Elsevier.

Kristmanson, P., Dicks, J., Bouthillier, J. & Bourgoin, R. (2010). L'écriture en immersion française: Les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. *Revue Canadienne De Linguistique Appliquée, 11*(1), 41-61. Disponível em http://www.aclacaal.org/Revue/vol-11-no1-art-kristmanson-dicks-bouthillier-bourgoin.pdf. Último acesso em 18/12/2013.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research.* London & NY: Longman.

Lewin, K. (1973). *Princípios de psicologia topológica*. São Paulo: Cultrix.

Lobo, S. A. (Coord.). (2001). *O ensino e a aprendizagem do português na transição do milénio: Documento de trabalho: Projecto português 2002: Relatório preliminar*. Lisboa: Associação de Professores de Português.

Manchón [Ruiz]. R. M. (2008). Taking strategies to the foreign language classroom: Where are now in theory and research? *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 46*(3), 221-243.

Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales.* Paris: Presses Universitaires de France.

Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora.

Martins, J. & Carreira, T. (2007) O trabalho dos formadores de adultos desfavorecidos numa sociedade em mutação: Desenvolver competências para a cidadania e empregabilidade. In *Actas do XII Encontro Nacional de SIOT,* Lisboa, 27 e 28 de março de 2007 [cd] (pp. 199-221). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

McLaughlin, B. (1978). The Monitor Model: Some Methodological Considerations. *Language Learning, 28*(2), 309–332.

McLuhan, H. M. (1974). *Understanding media: The extensions of man*. London: Abacus.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.

Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Educação (s.d.). Escrita, In *Dicionário terminológico*. Disponível em http://dt.dgidc.min-edu.pt/. Último acesso em 01/10/2013.

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: Itinéraire théorique et trajets méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage - Références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris: Didier.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1982). The coming era of representations. In J. P. Codol & J. Ph. Leyens (Eds.), *Cognitive analysis of social behavior* (pp. 115-150). Hague: Martinus Nijhoff Publishers.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambrigde University Press.

Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Dirs.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 34-80). Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Mouquinho, A. M. (2009). Como melhorar a produção escrita dos alunos de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira, do 3º Ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário, não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Mucchielli, R. (1987). *La méthode des cas*. Paris: ESF.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G. Kupper, L. & Russo, R. P. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning, 35*(1), 21-46.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, Russo, R. P. & G. Kupper (1985b). Learning strategy application with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, *19*(3), 557-584.

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

Oesch-Serra, C. (1995). L'évolution des représentations. In G. Lüdi & B. Py (Eds.), *Changement de langage et langage du changement: Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse* (pp. 147-170). Lausanne: Editions L'Âge d'Homme.

Oliveira, R. M. M. F. (2011). *Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes* (Tese de Doutoramento em Didática, não publicada). Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal.

Oliveira, A. L., Ferreira, T., Paiva, Z. & Ançã, M. H. (2010). Comparação interlinguística como recurso didáctico: A aprendizagem do português por ucranianos, guineenses e cabo-verdianos. In M. H. Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 63-89). Lisboa: Lidel.

Osório, P. (2007). Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. *Veredas 10*, [1-13]. Disponível em http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf. Último acesso 10/12/2013.

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

Oxford, R. L. (2003a). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41*(4), 271–278.

Oxford, R. L. (2003b). Language learning styles and strategies: an overview. *GALA*, 1-25. Disponível em http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/learning%20strategies%20by%20Oxford.pdf. Último acesso em 07/10/2013.

Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação, In J. A. Lima & A. Pacheco (Orgs), *Fazer investigação* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.

Palmonari, A. & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Dirs.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 12-33). Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Parente, C. & Veloso, L. (2001). Aprendizagens individuais e colectivas no seio das organizações que ensinam e aprendem. In *Actas do VIII Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho, "O futuro do trabalho: Novas relações e competências"* (pp. 1-13). Lisboa: Celta Editora. Disponível em

http://aleph20.letras.up.pt/exlibris/aleph/a20_1/apache_media/A9VSAVM6T7C9NT5Q71K23A32VE9T2K.pdf. Último acesso em 06/11/2012.

Pereira, D. M. (2009). *A aprendizagem da escrita numa dimensão reflexiva e comunicacional – a aquisição da competência da escrita integrada num projecto comunicativo* (Dissertação de Mestrado em Ensino do Português e Língua Estrangeira, não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Perera, K. (1984). *Children's writing and reading. Analyzing classroom language*. London: Basil Blackwell.

Peres, A. N. (1999). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* Porto: Profedições, Lda.

Pérez, I. A. (2007). *La teoría de las representaciones sociales*. [s.p.]. Disponível em http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml. Último acesso 20/04/2013.

Pinto, M. G. L. C. (1996). O estudo nacional de literacia: Do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca. In *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas, 13*, 357-406.

Pinto, M. G. L. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação, 15*(2), 95-123. Disponível em http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19919/2/gracapintoliteracia000083345.pdf. Último acesso 04/12/2013.

Pinto, M. G. L. C. (2005). Looking at reading and writing through language. In G. Rijlaarsdam, H. Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Effective learning and teaching of writing: A handbook of writing in education* (pp. 31-46). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Pinto, M. G. L. C. (2009). O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos. In I. M. Duarte, O. Figueiredo e J. Veloso (Orgs.), *A linguagem ao vivo*, 95-129.

Pinto, M. G. L. C. (2010). Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido. *Linguarum arena 1*(1), 103 - 132.

Pinto, M. G. L. C. (2012). A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização? In R. Teixeira e Silva, Q. Yan, M. E. Espadinha & A. V. Leal (Orgs.), *III SIMELP: A Formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo* (pp. 12-26). China, Macau: Universidade de Macau.

Politzer, R. & McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly, 19*(1), 103-123.

Porcher, L. (1997). Lever de rideau. In G. Zarate (Coord.), *Les représentations en didactique des langues et cultures: Notions en Question: Rencontres en didactique des langues, 2* (pp. 11-27). Paris: Didier.

Quero Alfonso, Á. (2003). *Las sombras de la risa. Un análisis de la relación entre humor, identidad cultural y la agresividad en sociedades multiculturales*. Proyecto de investigación para obtención DEA. Granada: Universidad de Granada.

Quivy, R. & Campenhouldt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raimes, A. (1983a). Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In A. Freddman, I. Pringle & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language/second language*. London: Longman.

Raimes, A. (1983b). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University.

Raimes, A. (1998). Teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics, 18,* 142-167.

Reis, C. & Lopes, A. C. M. (1998). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

Roca de Larios, J., Manchón Ruiz, R. M. & Murphy, L. (2007). Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y extranjera. *RELC Journal, 20*, 159-183.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. Disponível em http://www.jstor.org/pss/3586011. Último acesso em 13/04/2011.

Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics, 2*(2), 117-131.

Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Rubin, J. (1990). How learner strategies can inform language teaching. In V. Bickley (Ed.), *Language use, language teaching and the curriculum* (pp. 270-284). Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department. Disponível em http://www.workingnet.com/joanrubin/pdfs/HowLSsCanInform0001.pdf. Último acesso em 09/10/2013.

Scarcella, R. & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778-203). New York: MacMillan.

Schunk, D. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievemen*t (pp. 125-151). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.

Seliger, H. (1984). Processing universals in second language acquisition. In F. Eckman, L. Bell & D. Nelson (Eds.), *Universals of second language acquisition* (pp. 36-47). Rowley, MA: Newbury House.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10*, 209-310.

Selltiz, C., Wrightsmann, L. S. & Cook, S. W. (1976). *Research methods in social relations*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Semin, S. (1994). Prototypes et représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 239-251). Paris: Presses Universitaires de France.

Silva, N. M. O. (2006). *O Portfolio Reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional. Um estudo na formação pós-graduada* (Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, não publicada). Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Portugal.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stern, H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review, 34*, 304-318.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Paris: Les Éditions Logiques.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning, 30*(2), 417-429.

Teixeira, A. P. G. A. (2009). *A utilização das estratégias de aprendizagem na aula de Português Língua Estrangeira* (Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em http://aleph20.letras.up.pt/exlibris/aleph/a20_1/apache_media/XHD5QEXAP1G31DNBLQKT6P781EF92J.pdf. Último acesso em 02/12/2013.

Thomas, R. M. (2006). *Blending qualitative & quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tusón, J. (1997). *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Octaedro.

Tusón Valls, A. (2010). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais – Para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais, 4*, 5-30.

Vala, J. (1993). Representações sociais: Para uma psicologia social no pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social* (pp. 353-384). Lisboa: Serviço de Educação Calouste Gulbenkian.

Vandergrift, L. (2001). Foreword. In V. Harris, A. Gaspar, B. Jones, H. Ingvarsdóttir, R. Neuburg, I. Pálos & I. Schindler. *Helping learners learn: Exploring strategy instruction in language classrooms across Europe* (pp. 5-6). Strasbourg: Council of Europe.

Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a experiência vivida, In J. A. Lima & A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.

Veiga Simão, A. M. (2002a). *Aprendizagem estratégica. Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Veiga Simão, A. M (2002b). Estudo Acompanhado: uma oportunidade para aprender a aprender. In P. Abrantes (Dir.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares* (pp. 69-91). Lisboa: Ministério da Educação.

Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.

Vez, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: Paradigmas de investigación. In M. G. C. Pinto (Dir.), *Lingvarvm arena: revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto. 1*(1), 81-102.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.

Vieira, I. F. G. F. F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira - uma intervenção pedagógica em contexto escolar* (Tese de Doutoramento em Educação: Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Braga: Universidade do Minho, CEEP.

Vigner, G. (2009). *Le Français, langue seconde: Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris: Hachette Éducation.

Wenden, A. & Rubin. J. (1987). *Learner strategies in languages learning*. UK: Prentice Hall International.

White, R. V. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. London: Longman.

Zimmerman, B. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds). *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 3-21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Apêndices

Apêndice A – Questionário aplicado à amostra Grupo 1

U.PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

QUESTIONÁRIO

Este questionário realiza-se no âmbito de um trabalho de investigação que tem por fim a realização de uma tese de doutoramento em Didática de Línguas a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) sobre ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA. Tem como público-alvo alunos dos Cursos de Português Língua Estrangeira da FLUP no ano letivo de 2011/2012.

A confidencialidade das respostas é garantida. Agradece-se, desde já, toda a colaboração prestada.

- Por favor, use caneta/esferográfica azul ou preta. Os seus conhecimentos de língua portuguesa não estão a ser avaliados.

- Por favor, assinale com uma cruz (X) a opção adequada, no caso das questões fechadas, e responda de modo claro às perguntas de outro tipo.

A. Apresentação do inquirido

1. Sexo:

(1) Feminino ☐
(2) Masculino ☐

2. Idade:

3. Habilitações académicas (concluídas):

(1) Ensino Secundário ☐
(2) Licenciatura ☐
(3) Mestrado ☐
(4) Doutoramento ☐
(5) Outra(s) ☐ Qual(ais)?_____

4. Nacionalidade(s):

_____

5. Língua(s) materna(s):

_____

6. Outras línguas:

_____
_____
_____
_____

7. Indique o nível de Português que se encontra a frequentar:

(1) A1.1 ☐
(2) A1.2 ☐
(3) A.2 ☐
(4) B ☐
(5) C ☐

B. Produção escrita em sala de aula

8. Quando tenho de escrever uma narrativa (contar, relatar alguma coisa),…

Antes da realização da atividade

	Nunca 1	**Poucas Vezes 2**	**Algumas Vezes 3**	**Muitas Vezes 4**	**Sempre 5**
8.1. penso no que vou escrever, em função do objetivo da atividade.					
8.2. anoto as principais ideias sobre o tema do texto.					
8.3. penso nas dificuldades que posso ter no momento de escrever o texto.					
8.4. penso em possíveis formas de solucionar os problemas.					
8.5. utilizo modelos textuais como exemplo.					
8.6. organizo o que vou escrever em palavras-chave.					
8.7. faço um plano do texto.					
8.8. penso nos recursos linguísticos que vou utilizar (por exemplo, adjetivos, tempos/modos verbais,…).					
8.9. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…).					
8.10. peço explicações sobre a atividade ou exemplos:					
8.10.1. ao(à) professor(a).					
8.10.2. a colegas.					
8.11. prefiro preparar a atividade sozinho(a) do que com colegas.					
8.12. uso outras estratégias que não as anteriores.					

	Nunca 1	Poucas Vezes 2	Algumas Vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
8.13. não sei que estratégias uso.					

8.14. Se uso alguma(s) destas estratégias, sinto-me mais competente para escrever o texto? Sim ☐ Não ☐. Porquê?

9. Quando tenho de escrever uma narrativa (contar, relatar alguma coisa),…

Durante a realização da atividade

	Nunca 1	Poucas Vezes 2	Algumas Vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
9.1. sigo as instruções.					
9.2. tento estar concentrado(a).					
9.3. tenho especial atenção aos aspetos em que normalmente tenho mais dificuldades.					
9.4. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…).					
9.5. corrijo-me quando me apercebo de que errei.					
9.6. tenho em consideração o leitor/recetor a quem se dirige o texto.					
9.7. reescrevo o texto, ou partes do texto, quando vejo necessidade de tornar mais claro algum aspeto.					
9.8. reformulo o plano prévio do texto, se necessário.					
9.9. tento que o meu texto seja claro.					
9.10. uso outras estratégias que não as anteriores.					
9.11. não sei que estratégias uso.					

9.12. No caso de ter dificuldades enquanto escrevo, peço ajuda? Sim ☐ Não ☐.
No caso de ser sim:
☐ ao(à) professor(a).
☐ a colegas.

10. Quando tenho de escrever uma narrativa (contar, relatar alguma coisa),…

Depois da realização da atividade

	Nunca 1	**Poucas Vezes** 2	**Algumas Vezes** 3	**Muitas Vezes** 4	**Sempre** 5
10.1. releio o texto.					
10.2. verifico se segui as instruções.					
10.3. vejo se cumpri o objetivo da atividade.					
10.4. faço as correções que acho que são necessárias.					
10.5. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…), para corrigir o texto se necessário.					
10.6. identifico os pontos fortes e fracos do texto.					
10.7. uso outras estratégias que não as anteriores.					
10.8. não sei que estratégias uso.					

10.9. No caso de receber críticas e/ou comentários sobre o meu texto tento tomá-las em consideração na reformulação do meu texto, se necessário? Porquê?

Obrigada pela colaboração!

Apêndice B – Guião de entrevista realizada à amostra Grupo 2

U.PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

GUIÃO DA ENTREVISTA

As respostas a esta entrevista destinam-se à realização de parte de um trabalho de investigação levado a cabo no âmbito de uma tese de doutoramento em Didática de Línguas a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro e subordinada ao tema ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA. Tem como público-alvo professores dos Cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) da FLUP no ano letivo 2011/2012.

A entrevista será gravada. Se por algum motivo o desejar, poderá a qualquer momento interromper/abandonar a entrevista. A confidencialidade das respostas é inequivocamente garantida. Agradece-se, desde já, toda a colaboração prestada.

A. Apresentação do entrevistado

1. Sexo:

(1) Feminino ☐

(2) Masculino ☐

2. Idade:

3. Habilitações Literárias:

(1) Licenciatura ☐

(2) Mestrado ☐

(3) Doutoramento ☐

(4) Outra(s) ☐ Qual(ais)? _____

Indique a área: _____

4. Nível de PLE que se encontra presentemente a lecionar:

(1) A1.1 - Iniciação ☐

(2) A1.2 - Iniciação *rápida* ☐

(3) A2 - Elementar ☐

(4) B - Limiar/Vantagem ☐

(5) C - Autonomia/Mestria ☐

5. Há quanto tempo leciona PLE? (em anos)

6. Outras línguas que domina, além do português?

B. Estratégias de aprendizagem: representações e práticas

1. Costuma pedir aos seus alunos de PLE que escrevam textos narrativos? Porquê?

2. Que metodologia(s) segue para os levar a escrever esse tipo de texto?

3. Essa produção é feita em sala de aula ou em casa? Porquê?

4. É feita individualmente e/ou em par/grupo? Porquê?

5. Como é que os seus alunos procedem para redigirem um texto narrativo?

6. Promove atividades de autocorreção da escrita ou correção entre pares? Porquê?/Quais as vantagens?

7. Quais considera serem as estratégias mais utilizadas pelos seus alunos ao escreverem textos narrativos?

Obrigada pela colaboração!

Apêndice C – Questionário para reflexão falada

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM

PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os dados recolhidos neste questionário destinam-se a serem tratados no âmbito de um trabalho de investigação que tem por fim a realização de uma tese de doutoramento em Didática de Línguas a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro e subordinada ao tema ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA. Tem como público-alvo alunos dos Cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) da FLUP no ano letivo de 2011/2012.

A confidencialidade das respostas é inequivocamente garantida. Agradece-se, desde já, toda a colaboração prestada.

Objetivo do questionário:

Fazer o levantamento das estratégias de aprendizagem que os alunos dos cursos de PLE da FLUP dizem usar na produção escrita em sala de aula.

Codificação do questionário _____

Por favor, assinale com uma cruz (X) a opção adequada, no caso das questões fechadas, e responda de modo claro às perguntas de outro tipo.

A. Apresentação do inquirido

1. Sexo:

(1) Feminino ☐
(2) Masculino ☐

2. Idade:

_____

3. Habilitações Literárias:

(1) Ensino Secundário ☐
(2) Licenciatura ☐
(3) Mestrado ☐
(4) Doutoramento ☐
(5) Outra(s) ☐ Qual(ais)?
_____

4. Nacionalidade:

_____

5. Língua materna:

_____

6. Outras línguas que domina:

_____ _____
_____ _____
_____ _____
_____ _____

7. Estudo de português:

7.1 Já estudou português?

(1) Sim ☐
(2) Não ☐

7.2. Se respondeu SIM em 7.1.

(1) Em regime formal ☐
(2) Em regime não-formal ☐

7.3. Durante quanto tempo (em meses)?

_____

B. Produção escrita

NB: Todas as questões abaixo colocadas referem-se a atividades realizadas em **sala de aula**.

8. Quando tenho de redigir um texto, tal como acontece quando escrevo uma narrativa, uma descrição, uma carta, etc….

	Nunca 1	**Poucas Vezes** 2	**Algumas Vezes** 3	**Muitas Vezes** 4	**Sempre** 5
I. Antes da execução da atividade					
8.1. penso no que vou escrever, em função do objetivo da atividade.					
8.2.anoto as principais ideias sobre o tema do texto que tenho de escrever depois.					
8.3.penso nas dificuldades que posso ter quando estiver a escrever o texto.					
8.4.penso em possíveis formas de ultrapassar as dificuldades.					
8.5.utilizo modelos textuais para me ajudar.					
8.6.organizo o que vou escrever em palavras-chave/conceitos essenciais.					
8.7.faço um plano do texto, de acordo com o tipo de texto que me foi pedido.					
8.8.tomo notas (verbais e não-verbais, tais como notas gráficas e numéricas).					
8.9.penso nos recursos linguísticos que vou utilizar.					
8.10. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, caderno diário,…) sempre que necessário.					
8.11. peço explicações ou exemplos:					
8.11.1. ao(à) professor(a).					
8.11.2. a colegas.					

	Nunca 1	Poucas Vezes 2	Algumas Vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
8.12. prefiro preparar a atividade sozinho(a) do que com colegas.					
8.13. sinto-me competente para realizar a atividade.					
8.14. recorro a outras estratégias.					
8.15. não sei a que estratégias recorro.					

9. Qual considera ser a estratégia a que mais recorre na produção escrita em sala de aula?

10. Qual considera ser a estratégia a que menos recorre na produção escrita em sala de aula?

11. Quando tenho de redigir um texto, tal como acontece quando escrevo uma narrativa, uma descrição, uma carta, etc.…

	Nunca 1	Poucas Vezes 2	Algumas Vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
II. Durante a execução da atividade					
11.1. respeito as instruções dadas.					
11.2. mantenho a concentração.					
11.3. estou especialmente atento(a) aos aspetos em que normalmente tenho mais dificuldades.					

	Nunca 1	Poucas Vezes 2	Algumas Vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
11.4. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, caderno diário,…) sempre que necessário.					
11.5. corrijo-me quando me apercebo de falhas.					
11.6. tenho em consideração o leitor/recetor a quem se dirige o texto.					
11.7. reformulo o texto quando me apercebo da necessidade de tornar mais claro algum aspeto.					
11.8. releio o que escrevo e vou fazendo ajustes ao texto e ao plano inicial, sempre que necessário.					
11.9. uso outros suportes (como por exemplo imagens) em caso de necessidade.					
11.10. tento que o meu texto seja coerente.					
11.11. tento que o meu texto seja coeso.					
11.12. recorro a outras estratégias.					
11.13. não sei a que estratégias recorro.					

12. Qual considera ser a estratégia a que mais recorre na produção escrita em sala de aula?

13. Qual considera ser a estratégia a que menos recorre na produção escrita em sala de aula?

14. Quando tenho de redigir um texto, tal como acontece quando escrevo uma narrativa, uma descrição, uma carta, etc….

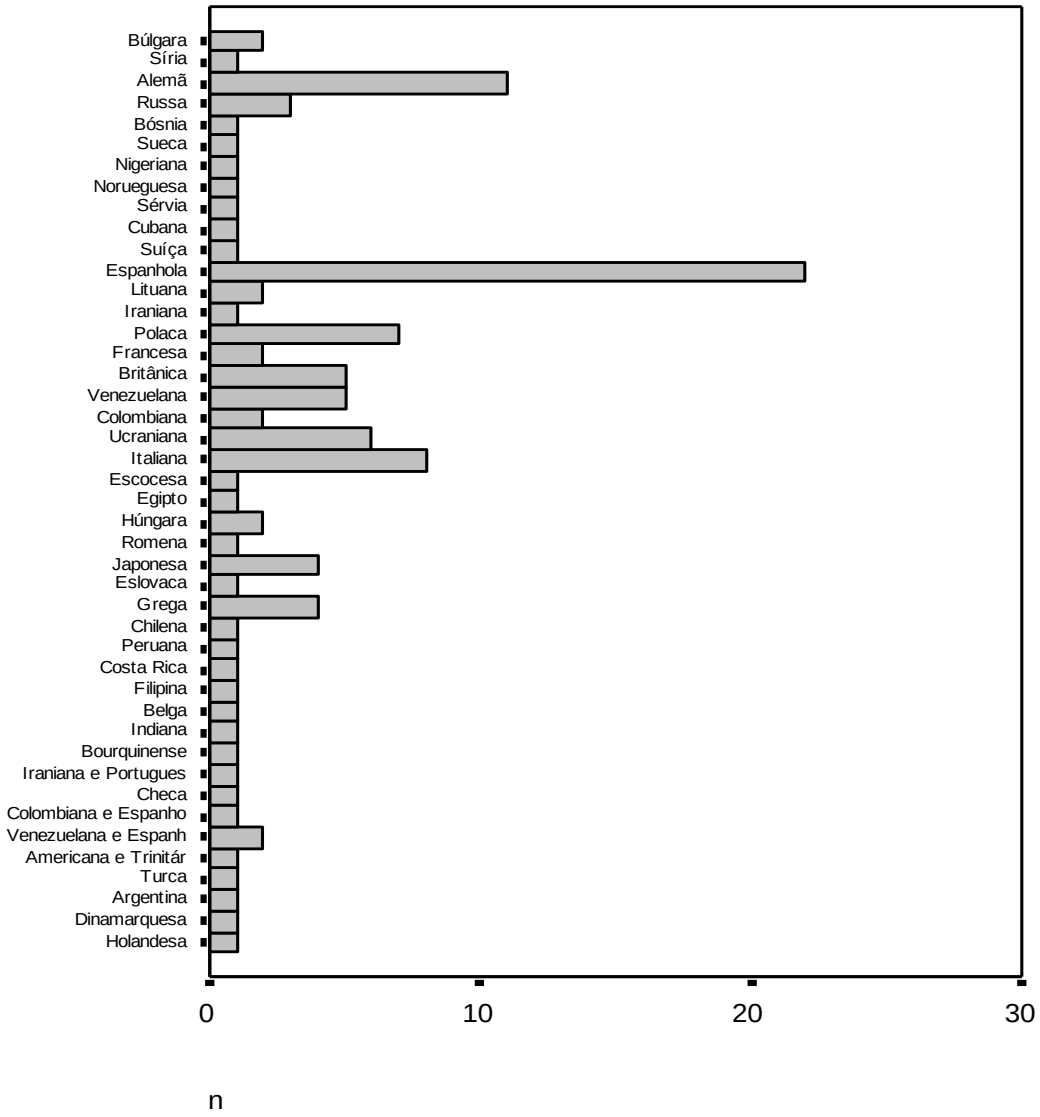
	Nunca 1	**Poucas Vezes** 2	**Algumas Vezes** 3	**Muitas Vezes** 4	**Sempre** 5
III. Depois da execução da atividade					
14.1. releio o texto para o avaliar.					
14.2. verifico se respeitei as instruções.					
14.3. avalio se o objetivo da atividade foi cumprido.					
14.4. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, caderno diário,…), para corrigir o texto, se achar necessário.					
14.5. faço as correções que acho que são necessárias.					
14.6. avalio se os meus conhecimentos de língua portuguesa foram suficientes para a realização da atividade.					
14.7. peço feedback sobre o meu desempenho na realização da atividade:					
14.7.1. ao(à) professor(a).					
14.7.2. a colegas.					
14.8. recorro a outras estratégias.					
14.9. não sei a que estratégias recorro.					

15. Qual considera ser a estratégia a que mais recorre na produção escrita em sala de aula?

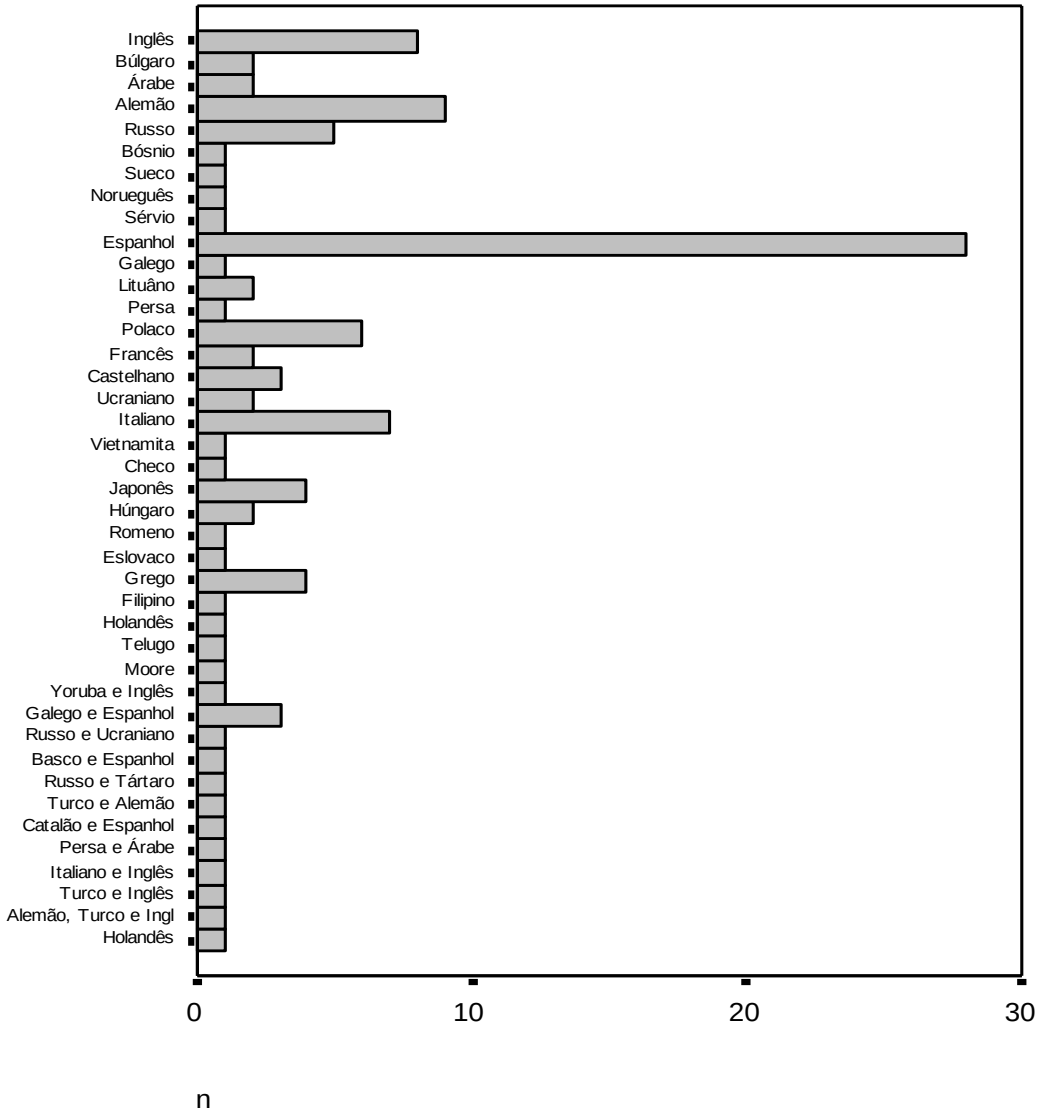
16. Qual considera ser a estratégia a que menos recorre na produção escrita em sala de aula?

Obrigada pela colaboração!

Apêndice D – Figura com as nacionalidades dos inquiridos (Grupo 1)



Apêndice E – Figura com as línguas maternas dos inquiridos (Grupo 1)



Apêndice F – Transcrição da Entrevista 1

Entrevista gravada Transcrição autorizada pelo entrevistado   Data: 14 de junho de 2012 Hora: pelas 18h30 Local: uma sala da FLUP Duração da entrevista: 12:29 minutos Nível lecionado: A1.1

Entrevistadora (**Entr.)** – Boa tarde. Antes de mais queria agradecer por me dar a entrevista. Esta entrevista destina-se, portanto, a obter respostas para a realização de um trabalho de investigação levado a cabo no âmbito de uma tese de Doutoramento em Didática de Línguas a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto e que está a ser realizado sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro. O tema genérico do trabalho são as Estratégias de Aprendizagem em Português Língua Estrangeira e tem como público-alvo, portanto, neste caso, no caso desta entrevista, os professores dos cursos de Português Língua Estrangeira da FLUP no ano letivo que agora está a terminar. A confidencialidade das respostas será obviamente garantida e portanto, se não houver problema, podemos fazer uma gravação da… se não se importar fazer uma gravação da entrevista…

Entrevistado 1 (Entr.1) – Sim…

Entr.– Pronto, e se então não tiver nenhuma questão a colocar, eu passaria a colocar as primeiras questões.

Entr.1 – Pode avançar.

Entr. – Sim? Pronto, então, a primeira parte será mais em termos de perfil do entrevistado. Qual é… portanto, sexo feminino, não é? Qual é a sua idade?

Entr.1 – Vinte e nove.

Entr. – Habilitações literárias?

Entr.1 – Metrado. Tenho o Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, e estou no segundo ano do Doutoramento em Linguística.

Entr. – Muito bem. E neste momento qual é o nível que se encontra a lecionar?

Entr.1 – A1.1.

Entr. – Há quanto tempo é que leciona Português Língua Estrangeira? Ou quando começou, se preferir.

Entr.1 – Há três anos, sensivelmente.

Entr. – Pronto. E finalmente, antes de avançarmos para questões mais relacionadas com as estratégias de aprendizagem, que outras línguas domina, além do português que é a sua língua materna?

Entr.1 – Francês. É a área da minha licenciatura, portanto eu formei-me em Português-Francês.

Entr. – Muito bem. Ok. Muito bem. Pronto, então eu passaria à segunda parte da entrevista que se destina, portanto, a fazer o levantamento de representações e práticas relacionadas com estratégias de aprendizagem. A primeira pergunta, então será: costuma pedir aos seus alunos de Português Língua Estrangeira para escreverem textos narrativos? E, se sim ou se não, porquê?

Entr.1 – Ora bem… pelo menos uma vez nos cursos deste nível, no A1.1., costumo pedir um texto, pelo menos. Porque eles estão num nível ainda muito inicial e esse texto é em torno da rotina diária. Este ano resolvi também pedir uma espécie de biografia do colega e, portanto, eles recorriam ao Pretérito Perfeito com mais frequência e… portanto era narrativo, o texto.

Entr. – Muito bem. E… quando… sim, e porquê, exato.

Entr.1 – …porque…

Entr. – Já disse que não recorria mais porque era um nível muito inicial…

Entr.1 – Exatamente.

Entr. – Mas porque é que, mesmo sendo um nível inicial…

Entr.1 – O texto narrativo em detrimento do…

Entr. – Sim. E porque é que acha que mesmo eles, sendo nível inicial, é importante o investimento em pedir-lhes para eles fazerem uma pequena narrativa?

Entr.1 – Um texto… porque penso que trabalhar apenas uma unidade tão, tão, digamos, tão pouco desenvolvida como a frase é muito rudimentar, e mesmo neste nível inicial penso que eles podem desenvolver já competências neste domínio. Também costumo trabalhar texto descritivo, mas…

Entr. – Sim, mas descrição em si, ou descrição integrada, por exemplo, com uma pequena narração?

Entr.1 – Descrição em si.

Entr. – Como descrição de uma pessoa, ou de um lugar ou de uma…

Entr.1 – Sim, é mais nesse sentido, sim.

Entr. – Pronto. E quando, então solicita aos alunos que escrevam textos narrativos, que metodologia é que segue para os levar a fazer esse texto?

Entr.1 – Depende do texto narrativo em questão.

Entr. – Se for por exemplo, disse que pedia sempre a rotina diária, não é?

Entr.1 – Exatamente.

Entr. – Então nesses casos, nesse caso, quais são as metodologias ou a metodologia, que segue?

Entr.1 – Parto de um exemplo,… que trago para a aula para ensinar os alunos, com léxico e as ações e a… sucessão das mesmas, e depois eles fazem em casa, normalmente.

Entr. – Portanto é mais seguir um modelo.

Entr.1 – Sim.

Entr. – Nesse modelo já têm um texto feito, ou são frase ou são verbos…

Entr.1 – São fra… é um texto. É um texto.

Entr. – E portanto, disse que lhes pedia para depois eles produzirem o texto, neste caso vamos dizer, e sem nenhuma carga… sem nenhuma conotação, por imitação, não é? A partir de uma…

Entr.1 – Sim.

Entr. – A partir de um modelo, na sala de aula, desculpe, em casa?

Entr.1 – Em casa, caso houvesse tempo, na aula, podia ser na aula, e normalmente peço para fazerem a deles e a do colega do lado.

Entr. – A rotina, não é? A rotina deles e a do colega?

Entr.1 – Sim, sim. Eles normalmente partem do modelo, pronto, para servir de base à estrutura, mas é obvio que as ações não são exatamente as mesmas e terão de recorrer a outros verbos, portanto, e até a ordem pode alterar-se. Nesse sentido é apenas um modelo.

Entr. – E disse que não o fazia na sala de aula por falta de tempo.

Entr.1 – Às vezes por falta de tempo, sim.

Entr. – Mas é só por falta de tempo ou existe uma outra opção?

Entr.1 – Não, é mesmo por uma questão de tempo, porque… sei que se fizer em aula… tenho de interromper imensas vezes porque as dificuldades são diversas, às vezes é no léxico, outras vezes é na estrutura, a própria preposição que o verbo perde, e portanto as

dúvidas são diferentes dos alunos e… a não ser que seja uma escrita coletiva que também às vezes faço, às vezes faço e portanto aí… é diferente.

Entr. – E… essa questão da escrita coletiva é-me interessante. Como é que procede no caso da escrita coletiva? Portanto vamos partir do princípio outra vez que é, sei lá, rotina, por exemplo.

Entr.1 – Sim. Portanto, eu começo no caso da escrita coletiva, eu começo a escrever o texto, escrevo a primeira e a segunda frase e depois peço aos alunos que me ajudem a continuar o texto e portanto aceito a sugestão do aluno A, B e vou, vou… e vamos escrevendo o texto em conjunto. É mesmo isso.

Entr. – Portanto, a questão seguinte seria se essa narrativa é feita individualmente ou em grupo ou em par, então…

Entr.1 – Pois, já tenho feito as três opções, como disse.

Entr. – E, já agora, o que é que encontra de benéfico, ou não em cada uma das situações, portanto em que aspeto é que é bom ser uma escrita individual neste nível, ou o que é que é mau, em que ponto é bom e mau uma escrita coletiva neste nível?

Entr.1 – Ora, individual pode ser bom se for em casa, penso eu, porque os alunos são obrigados a refletir sobre o texto que estão a produzir se estão sozinhos, à partida, pelo menos não estão com os colegas da turma, mas também pode ser… em aula às vezes é preferível o trabalho a pares porque o colega pode… os colegas podem auxiliar em termos de vocabulário, eu noto isso, até mesmo em termos sintáticos, dizem que determinada estrutura está errada, e portanto corrigem o colega e eu acho que isso é importante. Coletiva é sempre bom ainda que muitas vezes os alunos mais reservados tenham tendência a esperar que os restantes respondam, e portanto preocupam-se em escrever o texto, só no caderno e registar.

Entr. – Muito bem. E da forma como os seus alunos procedem para realizar um texto narrativo pode-me dizer qual é a sua perceção, portanto, se os alunos fazem uma preparação, depois uma monitorização e uma avaliação, ainda que de forma muito básica, não é?, porque estamos a falar de um nível A1.1. Nota que eles têm estas preocupações?

Entr.1 – Em escrever um plano? Por exemplo, em fazer uma espécie de pré-escrita?

Entr. – Por exemplo, se eles cumprem um momento de pré-escrita, escrita e pós-escrita, vamos dizem assim.

Entr.1 – Bem, direi escrita e pós-escrita. Pré-escrita, que me tenha apercebido, acho que não. Partem logo para escrever, começam logo a escrever o texto e depois reveem caso tenham tempo.

Entr. – Disse que às vezes até faz estas atividades em sala de aula e que até são algumas vezes em pares.

Entr.1 – Sim.

Entr. – Promove atividades de autocorreção da escrita ou… correção entre pares?

Entr.1 – Já promovi, mas neste último curso tenho tido… às vezes ocorre-me essa ideia, só que tenho receio de… da reação dos alunos. Porque tenho receio que algum aluno se ache… digamos… invadido na sua privacidade porque no fundo estão a corrigi-lo… e não são a professora, portanto podem interpretar… e como eu estou numa aula em que tenho diversas nacionalidades na mesma turma, não sei até que ponto isso poderá ser aceite ou não por eles.

Entr. – E em termos de atividades de autocorreção?

Entr.1 – Tamb… Autocorreção já tenho… já tenho pedido. Sim.

Entr. – E portanto…

Entr.1 – Eles próprios… quer dizer, às vezes peço que eles se autocorrijam, outras vezes são eles próprios que ao intervir na aula, se apercebem do erro e retificam, oralmente e por escrito.

Entr. – E finalmente, quais considera serem as estratégias mais utilizadas pelos seus alunos quando escrevem textos narrativos?

Entr.1 – Haaaa…

Entr. – Por exemplo, haa, existem diferentes estratégias em função dos diferentes momentos também.

Entr.1 – Sim.

Entr. – Já falou de algumas, de relerem o texto, não é?, haaa outra, que também acabou por referir, foi o facto de quando os alunos trabalham em pares, terem de recorrer um ao outro, não é?

Entr.1 – Ah, sim.

Entr. – Portanto, em termos de estratégias, que estratégias é que observa mais? Recurso aos materiais, como por exemplo, consultar o caderno diário?

Entr.1 – Sim.

Entr. – Pedir ajuda ao professor ou aos colegas? Fazer um plano… há pouco disse "não me parece que eles façam um plano".

Entr.1 – É assim, que eu tenha percebido, não fazem plano, agora eu posso também não ter…

Entr. — Sim, sim. Daquilo que lhe é dado observar.

Entr.1 – Agora, a estratégia mais recorrente é perguntar ao professor, alguma questão que surja, mas também há alunos que são mais autónomos nesse sentido e, portanto, tentam procurar no caderno ou tentam até aceder ao dicionário online que têm no seu telefone e portanto, através do seu telefone, e portanto… depende muito do perfil do aluno.

Entr. – Mas não encontra assim, por exemplo, nestes alunos que tem neste momento uma estratégia mais recorrente ou comum?

Entr.1 – Quer dizer, a mais comum é mesmo recorrer ao professor. E portanto, direi: em vinte alunos três não pedem, ou só pedem para o professor corrigir no final. Os restantes pedem sempre que os acompanhe a… a um determinado nível.

Entr. – Pronto, então muito obrigada pela entrevista que me concedeu.

Apêndice G – Transcrição da Entrevista 2

Entrevista gravada Transcrição autorizada pelo entrevistado   Data: 18 de junho de 2012 Hora: pelas 10h00 Local: gabinete do docente na FLUP Duração da entrevista: 21:29 minutos Nível lecionado: B

Entrevistadora (**Entr.)** – Então bom dia. Desde já queria agradecer a disponibilidade por… por me dar a… a entrevista. Passo só a explicar muito rapidamente em que contexto é que se insere a entrevista. Portanto é no âmbito da realização da tese de doutoramento de Didática de Línguas… e é um trabalho a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este trabalho está a ser desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro e subordina-se ao tema Estratégias de Aprendizagem em Português Língua Estrangeira. Neste caso, a fase das entrevistas tem como público-alvo professores dos Cursos de Português Língua Estrangeira do ano letivo 2011/2012. Acrescento ainda que a confidencialidade das respostas está garantida, não é? Portanto não são anónimas, mas…

Entrevistado 2 (Entr.2) – (Risos)

Entr. – … a confidencialidade está garantida. Então, se não houve nenhuma questão, eu poderia começar a colocar as minhas perguntas.

Entr.2 – Com certeza. Sim, sim. Faça o favor.

Entr. – Então, primeiro gostaria de saber a idade do entrevistado.

Entr.2 – Cinquenta e cinco anos.

Entr. – Quais são as suas habilitações literárias?

Entr.2 – Doutoramento em Literatura Portuguesa.

Entr. – Neste momento qual é o nível de Português Língua Estrangeira que se encontra a lecionar?

Entr.2 – O nível B.

Entr. – E, já agora, há quanto tempo é que se encontra a lecionar Português Língua Estrangeira? Mais ou menos.

Entr.2 – Sim, desde oitenta e três… portanto…

Entr. – Sim, desde oitenta e três eu já…

Entr.2 – Sim, sim.

Entr. – (Risos) Posso fazer as contas.

Entr.2 – Trinta.

Entr. – E foi sempre ininterruptamente, ou houve períodos em que não…

Entr.2 – … foi ininterruptamente, embora desde oitenta e três até oitenta e sete tenhas estado numa universidade estrangeira, em França, portanto lecionando… como a atividade principal Português Língua Estrangeira, depois … regressei a Portugal, em oitenta e sete comecei a colaborar nos cursos de verão da Faculdade de Letras, e, durante muitos anos, só trabalhei durante os cursos de verão, embora tenha trabalhado todos os anos ininterruptamente. Desde há alguns anos, tenho colaborado também com os cursos anuais e portanto, embora não seja um trabalho exclusivo, é, tem-se vindo a tornar cada vez mais um trabalho, digamos, que me ocupa uma parte importante do meu trabalho, digamos, da lecionação.

Entr. – … pronto. Além da língua portuguesa, quais são as outras línguas que domina?

Entr.2 – Domino o francês, que é a língua estrangeira que eu melhor domino, e, para além disso, o inglês, o espanhol, um pouco de italiano.

Entr. – Muito bem! … passando à segunda fase de questões, portanto mais relacionadas com as estratégias de aprendizagem em si, … eu colocava-lhe uma primeira questão que se prende com o objeto específico do meu trabalho: … costuma pedir aos seus alunos de Português Língua Estrangeira para escreverem textos narrativos?

Entr.2 – Sim.

Entr. – Porquê?

Entr.2 – Porque um texto narrativo implica o uso de uma série de estruturas linguísticas, nomeadamente a gestão do paradigma verbal, que é exigente, e que… digamos, mostra de uma forma bastante fiável o domínio que os alunos têm da língua, a proficiência que alcançam na língua.

Entr. – Muito bem. … e que metodologias, ou metodologia, segue para levar os alunos a escrever esse tipo de texto? Portanto, quando os alunos chegam ao nível B já tiveram … outras… à partida, não é? outras aulas de português antes. Isso é uma coisa que lhe serve de recurso, ou…

Entr.2 – Para mim é uma circunstância que me permite trabalhar o… digamos, a construção de narrativas de uma maneira mais, digamos assim, … mais útil e mais efetiva, porque nos níveis anteriores eles deverão ter adquirido o domínio das formas verbais do Pretérito Imperfeito, do Pretérito Perfeito e, naturalmente, do Presente, e… também do Pretérito Mais-que-Perfeito, embora possam, eventualmente, ainda apresentar alguma deficiência, e, portanto, eles têm as estruturas básicas. Para além disso, adquiriram conhecimentos ao nível dos advérbios de tempo, ao nível de expressões de tempo e de lugar e portanto têm os recursos indispensáveis, digamos assim, para a construção de narrativas. O que não é muito viável em alunos de um nível A1 porque aí estão limitados quase sempre ao uso de formas do tempo presente e… as narrativas são, digamos assim, pouco naturais, são limitadas, não é? porque os recursos de que dispõem, os recursos linguísticos de que dispõem não são suficientes para que eles possam construir narrativas… narrativas, digamos assim, que demonstrem as suas vivências… e que alcancem um nível de expressão, digamos, suficiente.

Entr. – E tendo os alunos, já agora neste nível, os recursos, adota algum tipo de técnica especial, ou específica, para os colocar a escrever narrativas? Ou no fundo… está a recorrer ao facto dos alunos saberem escrever narrativas nas suas línguas maternas, não é?, ou à partida, ou em outras línguas?

Entr.2 – … A construção de narrativas, digamos, enquanto atividade… pedagógica, ou didática, como quisermos,… aparece normalmente… num determinado contexto… e é… comummente, de uma forma mais regular, o culminar de um trabalho que foi desenvolvido ao longo de uma unidade didática, que contemplou… digamos… momentos… mais centrados na oralidade, momentos mais centrados na descodificação de textos escritos, momentos mais centrados na análise estrutural e no desenvolvimento da competência estrutural, portanto normalmente é o culminar, é a última atividade. Não significa que seja obrigatoriamente, mas é o que acontece com mais frequência. Porque ao longo do desenvolvimento da unidade curricular… dessa unidade didática, normalmente foi trabalhado um léxico, foram trabalhadas estruturas que, em princípio, deverão ser úteis e deverão ser utilizadas…

Entr. – Ferramentas para depois…

Entr.2 – … para o tema concreto da narrativa que eles deverão construir. Lembro-me por exemplo duma recente em que se solicitou aos alunos que construíssem uma narrativa sobre a sua experiência… de… vida no estrangeiro. E isso veio na sequência de uma unidade didática em que se trabalhou presença de alunos Erasmus em Portugal, em que se teve em conta o… digamos, a história do programa Erasmus, e portanto, dentro desse ambiente, e uma vez que a maioria do grupo está a fazer um…

Entr. – Um Erasmus.

Entr.2 – …uma experiência Erasmus em Portugal, houve um conjunto de elementos do léxico que puderam ser, de alguma maneira, reutilizados depois, na construção da narrativa. Naturalmente, podem acontecer outro… outra, outras situações, uma vez que as narrativas não são obrigatoriamente feitas por escrito. Também podem ser narrativas orais e, isso é uma atividade que, digamos, na minha prática, normalmente… não tem esta localização, digamos, no decurso do desenvolvimento de uma unidade didática tão marcada, digamos, tão fixa. Por exemplo, sempre que os alunos regressam, por exemplo, dum período de férias, naturalmente… são solicitados a… narrarem oralmente

o que lhes aconteceu, ou o que de mais importante fizeram nesse período. E isso naturalmente acontece no início da unidade didática como uma forma de acolhimento, de… digamos de retoma, do contacto com a língua dentro deste contexto formal da unidade, digamos, da aula de português língua estrangeira e portanto, a narrativa oral e a… é… digamos, utilizada num momento menos fixo, a narrativa por escrito é, ou acontece, normalmente, como fecho, como encerramento…

Entr. – Sistematização até de alguns aspetos que foram trabalhados.

Entr.2 – Exatamente.

Entr. – Ou reutilização.

Entr.2 – Ou demonstração da capacidade para reutilizar alguns, alguns…

Entr. – …recursos …

Entr.2 – dos recursos que foram trabalhados e enfim, adquiridos ou não (risos) ao longo dessa unidade didática.

Entr. – E, essa produção, portanto, a narrativa oral, pelo que disse, é feita na aula, não é?

Entr.2 – É feita na aula.

Entr. – E a narrativa por escrito? Costuma ser na aula, como trabalho de casa, ou depende?

Entr.2 – Estatisticamente é mais em casa, uma vez que é uma atividade que requer condições de tempo e que requer também algumas condições, digamos assim, de concentração dos estudantes e que na aula dificilmente estão reunidas. Mas se for uma narrativa condicionada ou orientada, por exemplo, por… uma linguagem iconográfica,… uma banda desenhada ou, eventualmente, um conjunto de desenhos que surgiram, digamos, a um determinado acontecimento, isso já é feito mais frequentemente na sala de aula. Também não obrigatoriamente, uma vez que os alunos poderão levar esses materiais para casa e construírem a narrativa em casa.

Entr. – … em casa (em uníssono). Então, estatisticamente, a maior parte das vezes as narrativas são produzidas individualmente.

Entr.2 – Individualmente e fora do espaço físico da sala de aula.

Entr. – E quando é em aula, recorre à estratégia de colocar os alunos a trabalhar em grupo ou em par para produzir uma narrativa? Encontra nisto algum benefício ou nem por isso, ou por uma questão prática não é muito viável?

Entr.2 – … eu recorro pouco e isso (risos). Quando acontece, acho mais produtivo não que os alunos construam uma narrativa, uma única narrativa do grupo, mas que os alunos trabalhem em grupo, mas construam cada um sua narrativa.

Entr. – Hum hum…

Entr.2 – … isso por um lado permite uma certa interação, mas não deixa de ser traduzir num trabalho pessoal, embora, naturalmente reconheça que essa dinâmica de grupo possa ser, eventualmente… digamos, menos efetiva (risos) neste caso. Mas a construção das narrativas normalmente é feita num, quando em aula, num ambiente mais descontraído do que outro tipo de atividades… uma vez que se procura, não só permitir mas até fomentar alguma interatividade entre os alunos para que eles próprios entre si possam por exemplo descodificar uma mensagem veiculada por via iconográfica ou … possam eventualmente também trocar impressões ou possam recorrer aos conhecimentos do colega do lado ou da frente ou de trás ou que está com eles para construir a sua narrativa.

Entr. – Portanto, quando se recorre a um trabalho não individual na construção da narrativa, é numa fase de pré-escrita.

Entr.2 – De pré-escrita sobretudo, sim, sim.

Entr. – E depois, numa fase de pós-escrita? É normal, é habitual, ou eventualmente poderá não ser feito por outras razões, atividades de correção, por exemplo, entre pares…

Entr.2 – Não.

Entr. – Ou até de autocorreção em aula pelos próprios textos.

Entr.2 – Não, não recorro muito a isso.

Entr. – … de de dos momentos em que os alunos produzem, portanto as narrativas em sala de aula… pode… não sei se tem esta perceção, eventualmente terá alguma perceção de… quais são as estratégias a que os alunos recorrem mais, ou como é que procedem para produzir uma narrativa. Por exemplo se dividirmos num momento de pré-escrita, escrita e pós-escrita nota que há um investimento maior numa das fases, ou uma forma particular, comum, de agir? Não sei e a minha pergunta foi clara?

Entr.2 – Eu julgo ter entendido a pergunta, não sei é como responder-lhe… (risos)

Entr. – (risos) Por isso é que eu disse "eventualmente" terá uma perceção…

Entr.2 – Porque como este tipo de trabalhos surge normalmente na sequência de uma unidade didática, eu considero que o trabalho de pré-escrita é realizado, digamos desde o início da unidade didática até ao momento em que lhes é solicitada essa atividade concreta.

Entr. – E portanto, em interação com o professor, com os colegas e com os materiais e…

Entr.2 – … digamos assim, a… procura e a aquisição de vocabulário específico, a… discussão do tema, eventualmente até… o contacto com modelos que lhes possam sugerir uma determinada estrutura é feito ao longo da unidade didática em momentos prévios e, portanto, muitas vezes a escrita surge… já pré preparada por todo aquilo que foi feito…

Entr. – Anteriormente.

Entr.2 – … anteriormente. Lembro-me por exemplo de… usar num momento anterior um… texto dum blogue e depois pedir aos alunos que construam um texto como se fosse um texto para publicação num blogue… ou… na unidade didática foi trabalhada a narrativa… a narrativa popular, os, um conto popular e pedir aos alunos que…

Entr. – Produzissem um conto popular…

Entr.2 – … que produzam, ou reproduzam, uma narrativa em que recontem um conto popular do seu país. Portanto os modelos foram trabalhados anteriormente, o trabalho

de pré-escrita é, ao fim e ao cabo, desenvolvido durante todo esse tempo e no momento de construir, digamos assim, e concreto o texto, cada aluno tem um pouco, dá-me a impressão, a sua metodologia, embora me pareça que, quase todos recorrem ao mesmo processo… que é, ao fim e ao cabo, o de redigirem sem plano, por exemplo… e … de seguirem um pouco uma metodologia intuitiva, vão escrevendo ao sabor da sua inspiração do momento. Normalmente o único trabalho que vão fazendo é procurar com o seu dicionário expressões que possam reproduzir aquilo que tem…

Entr. – Portanto, preencher lacunas que lhes surgem ao longo da produção, não é?

Entr.2 – Sim, sim… Sim.

Entr. – E no fim, na fase de pós-escrita… encontra algum tipo de estratégia, ou os alunos simplesmente acabam o texto e entregam ao professor?

Entr.2 – Acabam o texto e entregam. É… claro que quando se trata de narrativas ou de textos produzidos fora da sala de aula não há maneira de saber…

Entr. – Exato, dentro do contexto que é único…

Entr.2 – … o que aconteceu, não é?

Entr. – … do contexto da sala de aula é o único meio de ter mais contacto com os indicadores…

Entr.2 – Sim, sim, sim…

Entr. – Pronto, então…

Entr.2 – De qualquer maneira… quando as narrativas são, são objeto… digamos assim, de avaliação, e são-no sempre, há sempre um momento em que os alunos recuperam os seus trabalhos com as anotações…

Entr. – Mas isso já num momento de feedback do professor. Mas depois deles entregarem…

Entr.2 – Exatamente, depois de entregarem…

Entr. – Claro.

Entr.2 – … sempre, é sempre dado ao aluno… a possibilidade de solicitar algum esclarecimento, alguma informação complementar. Tenho também algo que muitas vezes… a prática de ler… ou de pedir ao aluno para ler um trabalho ou outro que me pareceu…

Entr. – Mais bem conseguido.

Entr.2 – … de mais qualidade e… é isto! E é assim que as coisas se vão processando normalmente.

Entr. – Pronto, por mim não tenho mais nenhuma questão. Não sei se quer acrescentar mais algum aspeto àquilo que foi falado… Então muito obrigada!

Entr.2 – De nada.

Apêndice H – Transcrição da Entrevista 3

Entrevista gravada Transcrição autorizada pelo entrevistado   Data: 18 de junho de 2012 Hora: pelas 11h00 Local: gabinete do docente na FLUP Duração da entrevista: 26:18 minutos Nível lecionado: B

Entrevistadora (Entr.) – Então muito bom dia!

Entrevistado 3 (**Entr.3)** – Bom dia!

Entr. – … como já, já terá conhecimento, esta entrevista, portanto é no… surge no contexto da realização do trabalho de investigação para o doutoramento em Didática de Línguas, a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e é um trabalho que está a ser realizado sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro, sob o tema Estratégias de Aprendizagem em Português Língua Estrangeira. O pedido de realização desta entrevista surge na sequência do público-alvo de uma parte da investigação serem os professores dos cursos de Português Língua Estrangeira a lecionarem no presente ano letivo. A entrevista será gravada e posteriormente será remetida uma transcrição para ser aprovada, digamos assim, não é? e… resta-me só dizer que a confidencialidade das respostas é inteiramente garantida.

Se não tiver nenhuma questão…

Entr.3 – Ah, não!

Entr. – … podemos avançar.

Entr.3 – Claro!

Entr. – Então, primeiro precisava de saber a idade do…

Entr.3 – Tenho quarenta e quatro.

Entr. – As habilitações literárias?

Entr.3 – Tenho o doutoramento.

Entr. – Em que área?

Entr.3 – Na área de Literatura.

Entr. – Neste momento qual é o nível de Português Língua Estrangeira que se encontra a lecionar?

Entr.3 – Nível B1 e B2, mas também já lecionei o A1.

Entr. – Hum, hum. Há quanto tempo é que leciona Português Língua Estrangeira?

Entr.3 – Há cinco anos.

Entr. – E, finalmente, nesta primeira fase da entrevista, gostaria de saber quais são as outras línguas que domina além do português?

Entr.3 – Várias, mas não as domino de forma fluente. Suficientemente o Inglês, melhor o Francês, já tive formação em Italiano e compreendo razoavelmente bem os textos, já leio há muito tempo o Espanhol. Neste momento são essas. Nos próximos anos desejo aperfeiçoar o Inglês. Há uma que tem…

Entr. – … de predominar.

Entr.3 – Sim, que tem de predominar e que se deve dominar com fluência, e estou a fazer esforços para que seja o Inglês, por razões óbvias: é a língua internacional e a maior parte da bibliografia das bases de dados e que as bibliotecas adquirem está escrita nesta língua.

Entr. – Muito bem, numa segunda parte da entrevista, interessava-me colocar questões relativas às representações e práticas… relacionadas com as estratégias de aprendizagem. Primeiro eu colocava a questão, uma questão relativa à escrita de textos narrativos. Costuma pedir aos seus alunos de Português Língua Estrangeira que escrevam textos narrativos?

Entr.3 –Sim, sim.

Entr. – Porquê?

Entr.3 – Ninguém poderá dizer que sabe uma língua se não souber escrever um texto. E é a correção com que se escreve que determina o nível de aprendizagem. Porque a escrita é complementar à oralidade e com ela forma uma unidade. Porque a escrita exige trabalhar com todas as categorias morfológicas (artigo, substantivo, adjetivo, verbo, preposição…) e de uma forma principal com o eixo sintagmático. Também a nível de grafia, a nível de organização do discurso, de conectores, mas sobretudo a nível sintático. Portanto, as vantagens do texto narrativo em contexto de sala de aula são inúmeras.

Todavia, o trabalho de redação é diferente se estamos perante alunos de um nível inicial, intermédio ou avançado. A nível de A1, geralmente é comentar uma imagem. Apresento uma pequena imagem atrativa e peço uma descrição em duas, três, quatro ou cinco linhas. Muitas vezes dou indicações vocabulares (substantivos, adjetivos ou verbos) para os alunos usarem. Portanto, reconheço que a escrita é importante e deve ser praticada já no nível A1, já desde o início, devemos trabalhar com textos narrativos, embora muito simples. Costumo fazer isso a partir da lição quinze, porque considero que é a partir desta lição que eles já têm algum domínio gramatical e vocabular que é suficiente para elaborar um pequeno texto e revelarem nele o que têm aprendido. Frases simples … muito bem.

Entr. – Portanto, desculpe…

Entr.3 – Sim.

Entr. – Quinze em trinta?

Entr.3 – Em trinta lições. Exatamente.

Entr. – No meio do curso, vamos dizer.

Entr.3 – A nível de A1, no meio do curso já começam a comentar e depois, em todas as aulas, há sempre o comentário de uma pequena imagem. Pode ser uma imagem relativa ao texto ou a um assunto abordado na aula, ou então uma imagem de outro tipo, cómica, por exemplo. É sempre uma imagem engraçada, atrativa e que contem bastante informação.

Entr. – E quando se refere a comentário, é normalmente como uma descrição, narração…

Entr.3 – Um descrição.

Entr. – Ou já alguma pequena opinião?

Entr.3 – Também podem incluir (o que acaba por acontecer sempre) uma pequena opinião. Sobre isso não interfiro… O que eu quero é que elaborem um pequenino texto e de preferência bem escrito. A maior parte das vezes é um texto narrativo, descritivo ou de opinião. O que é que veem…

Entr. – Hum, hum.

Entr.3 – Muitas vezes sou eu que dou início: "Na imagem eu vejo…" e depois eles dão-lhe continuidade. Ou então "O que vês na imagem?". Ou então o início da resposta: "Na imagem eu vejo…". O resto é com eles. Como já disse, posso fornecer vocabulário, p. ex., nomes, verbos ou adjetivos que quero que eles usem. É algo que os alunos gostam de fazer desde que não seja longo. E eles também não têm competência para elaborarem coisas longas. Depois…

Entr. – No nível B.

Entr.3 – No nível B, já temos textos mais complexos. Aí já não há imagem, mas sim um tema. E, geralmente, esse tema é escolhido de acordo com o assunto do texto objeto de leitura e comentário. Portanto, é a natureza do texto que vai determinar o tipo de questionário e o tipo de questão de desenvolvimento. Muitas vezes, no final do questionário, na quarta, quinta ou sexta pergunta, é sempre uma pergunta de desenvolvimento, com uma maior extensão … Sobre os mais diversos temas, depende

da natureza do texto. Geralmente é uma pergunta para sete, dez, quinze linhas e não mais porque os alunos não gostam de textos longos. Tenho essa sensação, não gostam. Por isso, mando fazer textos curtos mas bem-feitos. O texto curto tem uma razão de ser e tem sérias vantagens: permite que todos participem, permite que seja um texto mais vigiado e permite que a atividade de escrita não seja muito demorada. Apesar disso, há parte da turma que não faz. Então agora imagine se eu mandasse fazer um texto…

Entr. – Longo.

Entr.3 – Longo, não é? E o texto longo é desmoralizador. Porque estes alunos também têm outras coisas para fazer, têm atividade de estudo, geralmente são alunos do Erasmus, ou atividades de trabalho e não querem coisas longas. Às vezes, é preferível fazer duas ou três perguntas mais curtas, mas que o conjunto delas tenha alguma extensão, do que mandar fazer uma composição longa.

Entr. – E uma questão, foi uma curiosidade que surgiu agora na sequência do que estava a dizer: vi num teste, num exemplar que tinha…

Entr.3 – Sim, sim…

Entr. – … as linhas marcadas no texto.

Entr.3 – Sim, sim.

Entr. – Na folha.

Entr.3 – Sim, sim.

Entr. – É assim que delimita o, vamos dizer, o máximo de linhas, ou diz explicitamente aos alunos: Eu quero um texto entre, vamos dizer, cinco a dez linhas.

Entr.3 – Posso ter as duas, as duas…

Entr. – Mas delimita de alguma forma?

Entr.3 – Normalmente não mando contar as palavras. Tecnicamente devia ser a palavra. É assim que aparece nos exames CAPLE. Mas não estou com essa preocupação, andar a contar…, porque acho que é mais um momento de desperdício, e não vale a pena…

Entr. – Mas de qualquer formam delimita, de uma forma ou de outra…

Entr.3 – Delimito, sim, sim…

Entr. – O que pretende…

Entr.3 – Umas vezes ponho o número de palavras (cento e vinte palavras, cento e vinte, cento e cinquenta), mais frequentemente dou indicações sobre linhas, isto é, ou peço o número de linhas ou apresento o número de linhas (p. ex., faço linhas na folha que dou aos alunos, quinze linhas) … e isso dá uma indicação sobre a extensão. E como vemos aqui neste exame, o número de linhas nem sequer foi…

Entr. – Cumpri… preenchido.

Entr.3 – Preenchido. O aluno até podia estender-se, pois podia optar por um de dois temas, mas não o fez. Mas também muitas vezes acontece o contrário: eu ponho vinte linhas e eles fazem trinta.

Entr. – Era essa a minha questão.

Entr.3 – Sim.

Entr. – Nesse caso não, ou seja, o excesso não é um problema de forma alguma?

Entr.3 – Não, não é problema.

Entr. – Ou seja, é uma orientação.

Entr.3 – Sim, sim. É uma orientação.

Entr. – Aquele número de linhas ou palavras é uma orientação…

Entr.3 – Sim.

Entr. – … para o aluno?

Entr.3 – Claro! Se o aluno quiser fazer mais, eu até fico contente que ele o faça. Mas mais importante do que escrever muito é escrever bem, escrever bem. Portanto é assim o trabalho de escrita: acho importante, vem sempre na continuação de um texto, também o tema está relacionado com o texto, e não é preciso uma grande extensão. O que é

preciso é que seja um texto com organização, pertinência de conteúdo e correção linguística. Se for elegante, melhor. Pode não o ser, porque estes alunos são estrangeiros, mas que seja com correção linguística, minimamente cuidado, sem ambiguidades, a mensagem tem de ser facilmente percetível e, se for com profundidade, ainda melhor. E às vezes é isso o que acontece. Porque estes alunos, no geral, são especiais: são quase todos com formação universitária – é raro encontrar um que não seja – e, portanto, costumam diversificar as opiniões, apresentando temas muito interessantes, muito curiosos e… geralmente com profundidade.

Entr. – Muito bem. Portanto, já acabou por responder um pouco à minha segunda questão: que metodologia ou metodologias segue para levar os alunos a escreverem este tipo de textos? Portanto no nível A.

Entr.3 – Sim, sim. Não seguimos modelos. É sempre na continuação de um texto e é a matéria textual que nos vai remeter para um tema de redação. De tal maneira que, como os textos são sempre diversificados, os temas…

Entr. – Os temas também.

Entr.3 – … acabam por ser sempre diversificados… é isso! Exatamente. Do A1, é sempre a natureza de imagem que vai levar o aluno à redação de um texto. Sempre uma imagem oportuna…

Entr. – Apelativa de qualquer forma.

Entr.3 – Sim!

Entr. – A que o aluno…

Entr.3 – Quanto à natureza da imagem objeto de comentário (isto no A1), recordo-me, p. ex, de imagens relativas à publicidade e propaganda, consumo, alterações climáticas, humor inteligente, amizade, natureza, quatro estações, família, hábitos e tradições, comportamentos … e nós temos, por causa da Internet, boas fontes de pesquisa de imagens, bons instrumentos de extração, quer de textos (que muitas vezes precisam de ser trabalhados ou abreviados), quer de imagens. Antigamente os professores não tinham este formidável recurso. Hoje também temos bons manuais que ainda há poucos anos não havia…

Entr. – … textos que precisam de ser adaptados, de alguma forma.

Entr.3 – Adaptados, expurgados (p. ex., dos conjuntivos, se for oportuno) e quantas vezes corrigidos porque foram escritos à pressa. Cada vez se escreve mais mal. Além disso temos o Google Imagens! Basta escrever um tema e surge grande diversidade de imagens. Portanto, há abundância de materiais.

Entr. –Então, a minha questão seguinte era se essa produção era feita em sala de aula ou em casa e porquê.

Entr.3 – A produção de um texto narrativo tanto pode ser feita na sala de aula como pode ser trabalho de casa. Nas minhas aulas geralmente é matéria de trabalho para casa. Nas aulas do nível B apresento sempre dois textos curtos: um de caráter cultural, p. ex., relativo à história do país, monumentos, vinhos, turismo, as ilhas, regiões, língua portuguesa, descobrimentos, arquitetura tradicional, culinárias, tradições, personalidades, símbolos de Portugal e o outro de teor noticioso. P. ex., agora estamos a trabalhar com textos sobre os símbolos de Portugal: o pastel de nata, sobreiro, bacalhau… São textos diversificados. Depois vem a leitura, exploração do vocabulário difícil, questionário de interpretação, funcionamento da língua… Para trabalho de casa vem o segundo texto, questionário e pequena composição. Porém, alguns não a fazem. Uma coisa é uma pessoa apresentar…

Entr. – Uma proposta.

Entr.3 – … uma proposta e outra é eles cumprirem-na.

Entr. – Eles cumprirem.

Entr.3 – Os melhores alunos fazem e são aqueles que aprendem mais depressa porque o trabalho de casa é fundamental. Só as aulas não são suficientes para quem deseja aprender rapidamente. E portanto, só aí já vemos quem está ali com predisposição para aprender mais depressa e quem não está. O trabalho de casa diz tudo.

Entr. – Portanto, na aula…

Entr.3 – Há as duas formas: há o trabalho que é feito na aula e há o trabalho de casa. E quanto ao trabalho de escrita, há o que pode ser feito na aula (p. ex., questionário,

geralmente mais curto, pois não queremos demorar muito tempo) e o que é marcado para trabalho de casa e que habitualmente é mais longo (geralmente ligado ao segundo texto). De facto, neste caso, exige-se um texto pensado, ordenado, com alguma extensão e que já deve incluir o mais recente estudo sobre o funcionamento da língua. Pode ser uma carta, um email, uma narração, uma descrição, um comentário, uma opinião… Mas nem sempre é realizado pelos alunos.

Entr. – E se repetidamente vê que um aluno não faz a composição?

Entr.3 – Nesse caso, recomendo ao aluno que a faça, tal como o restante trabalho, pois é a forma de aprender mais e melhor. Além disso, na avaliação final (50% da avaliação engloba o interesse pelo curso, participação, assiduidade e realização das tarefas), tenho em conta a realização do trabalho de casa e das tarefas ao longo da aula e faço constar esses dados na folha de avaliação.

Entr. – No contexto da aula, o aluno pode produzir um pequeno texto narrativo…

Entr.3 – Sim, mas raramente, pois a composição é geralmente trabalho para casa…

Entr. – Ele produ-lo de forma individual, em par, em grupos?

Entr.3 – Em casa é naturalmente de forma individual; na aula geralmente é de forma coletiva, onde cada aluno, na sua vez, contribui com uma ideia nova (retomando o conteúdo de um colega acrescenta mais informação) e o somatório de todas as respostas dá um completo comentário e pequeno texto narrativo. Mas tudo é feito sem deslocações dentro da sala de aula ou reorganização da disposição das mesas, porque a sala não está preparada para trabalho de grupo e isso implicava perda de tempo na reorganização dos lugares.

Entr. – Portanto, no fundo seria quase uma, um reconto oral ou uma produção coletiva…

Entr.3 – Sim! Sim, coletiva, exatamente.

Entr. – Oral…

Entr.3 – Oral umas vezes; outras vezes esse texto é registado no quadro e os alunos escrevem-no o caderno ou nas folhas que lhes forneço; outras vezes fica-se

simplesmente pela oralidade. Também há o texto que foi elaborado em casa, resultado de um trabalho individual, com alguma extensão (dez ou quinze linhas) que eu peço para lerem e depois é corrigido.

Entr. – Podemos passar já a esta questão, a da correção, se promove, portanto, atividades de autocorreção em aula ou correção entre pares.

Entr.3 – Sim.

Entr. – Que no fundo é disso que já estamos a falar.

Entr.3 – Um aluno lê a sua pequena composição e sempre que há uma anomalia, a deteção de um erro, a existência de uma ambiguidade, uma construção assintática ou um passo obscuro, tem de ser corrigido, não pode passar. Caso contrário, o aluno aprenderia mal.

Entr. – E isso é feito pelo próprio e pelos colegas?

Entr.3 – Geralmente sou eu que dou o alarme, que assinalo a existência de uma anomalia e peço ao próprio ou aos colegas para o corrigirem. Geralmente os colegas detetam-no rapidamente e é corrigido.

Entr. – E quais são as vantagens que encontra, portanto, neste tipo de atividade: autocorreção e correção entre pares e em que medida é que vê diferente que seja o professor a corrigir ou o aluno a corrigir os colegas?

Entr.3 – Devem ser os alunos a corrigirem porque é mais um momento de aprendizagem. O professor na aula deve falar pouco e deve estimular os alunos para que, à vez e ordenadamente, estejam constantemente a ler, interpretar, questionar, responder e corrigir. Os alunos não gostam que os professores falem muito. O professor fala mas quando fala é mais para pedir, corrigir, questionar, lançar temas de discussão, apresentar textos e exercícios e, naturalmente, apresentar de forma gradual o funcionamento da língua. Quando a questão é difícil, não vale a pena pedir a autocorreção aos alunos, sobretudo no A1, porque não têm obrigação de saber. Deve corrigir imediatamente o professor, caso contrário é perder tempo. Mas quando é matéria acessível, repetida por já ter sido dada em aula, é mais um momento de aprendizagem se a correção for feita pelos alunos. É mais um momento para o aluno

falar, porque o professor deve falar pouco, e todos os momentos que são ótimos para o aluno falar, para o aluno escrever, para o aluno comentar, para o aluno se exibir sem grandes delongas (já que todos devem participar) e, sobretudo, falar bem, são momentos ótimos, e o professor deve privilegiar esses momentos. É mais um momento de o aluno apelar aos seus conhecimentos, apelar àquilo que aprendeu e mostrar se tem evoluído ou não. Portanto, dou grande valor à correção pelos pares e acho útil que todos falem e escrevam. Se vejo um aluno mais tímido, menos participativo logo o convido a participar no diálogo ou nas tarefas. Porém, quando os alunos são de níveis mais avançados (B2 e C), têm de arriscar textos mais extensos.

Entr. – E finalmente, estas duas questões que se relacionam: como é que entende que os seus alunos procedem para redigir um texto, portanto, se cumprem fases de preparação, monitorização e avaliação e quais as estratégias … mais específicas pode observar, ou que lhe é dado observar, que os alunos utilizam para redigir um texto?

Entr.3 – Como já disse, os nossos textos geralmente são curtos. Por isso, é preciso uma planificação (tem de haver sempre uma planificação), mas não muito elaborada, dada a natureza breve dos textos. Todavia, tem de haver sempre uma planificação, porque as coisas não podem ser ditas de qualquer forma. Nem que só seja um esquema na folha de rascunho, nem que só seja uma planificação mental, porque as coisas têm que ser ditas com correção, a matéria tem de ser selecionada. Em casa, não tenho acesso ao plano dos alunos, mas imagino que há sempre uma planificação.

Entr. – E na aula nota que esses alunos conseguem cumprir esse momento de planificação?

Entr.3 – Sim, sim.

Entr. – Ainda que numa dessas diferentes modalidades?

Entr.3 – Sim. Há sempre uma planificação e há sempre a preocupação (quando se trata de um trabalho coletivo) de não repetir a ideia que já foi dita e acrescentar ao trabalho de turma algo de novo … quando eles falam oralmente e depois se constrói um texto coletivo. Nota-se que há nos alunos a ideia de diversidade, de apresentarem ideias novas e de não se andarem a repetir. Muitas vezes, um texto narrativo é uma súmula de todas

as ideias; um diz uma ideia, outro deu outra ideia e depois elaboramos um texto de sete, oito, dez linhas.

Entr. – (toque de telemóvel) E por exemplo, se verifica que um aluno quando redige um texto na aula não está a fazer, cumprir a fase de planificação, vamos dizer… como… enquanto docente … intervém de forma a auxiliar o aluno, esclarecendo que esse momento seria um momento importante da realização do trabalho, ou deixa que o aluno trabalhe da forma que lhe, que lhe apraz mais?

Entr.3 – A redação de um texto com alguma extensão geralmente é trabalho de casa e aí o professor não está presente e não pode assistir à planificação. Acho que deve, de preferência, fazer parte do trabalho de casa. Depois esse texto é lido e corrigido na aula. Exatamente, porque as nossas aulas são longas, os nossos textos têm uma certa extensão, temos exercícios muito variados que vão desde o ditado e sua correção, até ouvir uma reportagem e responder ao questionário, até à leitura e interpretação de um texto cultural, ou um texto que é notícia, depois vêm os aspetos gramaticais com o funcionamento da língua…, a composição é mais reservada para casa. Mas quando é feito na aula, tudo começa com a planificação numa folha de rascunho. Em termos de organização, devemos ter sempre o exórdio, um desenvolvimento e depois uma pequena conclusão; ou então trabalhar com as "circunstâncias" da Retórica: quem, o quê, a quem, como, quando, porquê, com que meios; o texto deve ser agradável, objetivo, claro, bem redigido e também com alguma profundidade. É isso o que aconselho aos alunos.

Entr. – Quando fala em apresentação na aula, será o produto do trabalho de casa, ou depois de já corrigido pelo professor…

Entr.3 – Não, o produto que eles fizeram em casa e que num momento da aula vai ser lido para ser corrigido por todos. Geralmente sou eu que deteto o problema e que depois ponho à consideração dos alunos. "Onde é que está o erro?" Se for algo mais complicada, não peço ao aluno, sou eu próprio que corrijo imediatamente para não perder tempo. Portanto o trabalho de composição é mais reservado para casa. Porém, o trabalho de questionário de texto, por ser mais curto, é sempre feito na aula. E portanto o trabalho de composição aparece como a quarta ou a quinta pergunta e muitas vezes ligado ao segundo texto.

Entr. – … de desenvolvimento, como tinha referida…

Entr.3 – … de desenvolvimento na sequência de perguntas de questionário de interpretação e que é um bocadinho mais longo. Umas vezes, já é do conhecimento dos alunos porque foi dado como trabalho de casa; outras vezes é novo, e quando é novo geralmente é feito por todos em sala de aula. Sobre um determinado tema, cada um vai dizer uma ideia e depois juntamos todas as ideias, fazemos uma pequena composição coletiva. Essencialmente é isso…

Entr. – Pronto, e não tinha mais nenhuma questão a colocar na medida em que estas duas questões se complementam e acabou por responder.

Entr.3 – Deu também para ter uma ideia daquilo que faço e como encaro o trabalho de composição que deve existir sempre, mesmo para o nível A1.

Entr. – Pronto, agradeço imenso, não se tem mais alguma consideração que queira acrescentar?

Entr.3 – Não, já disse tudo. Também já me estou a repetir.

Entr. – Pronto, então muito obrigada!

Ente.3 – De nada.

Apêndice I – Transcrição da Entrevista 4

Entrevista gravada Transcrição autorizada pelo entrevistado   Data: 18 de junho de 2012 Hora: pelas 12h30 Local: bar dos professores da FLUP Duração da entrevista: 08:45 minutos Nível lecionado: A2

Entrevistadora (**Ent.**) – Então boa tarde. Desde já agradeço a disponibilidade para me dar a entrevista e… pronto, como terá conhecimento, está entrevista está a ser realizada no contexto da realização de uma tese de doutoramento na área da Didática das Línguas a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro e o tema genérico do trabalho são Estratégias de Aprendizagem em Português Língua Estrangeira. Uma parte do trabalho incide sobre os professores, as representações e as práticas dos professores de Português Língua Estrangeira e é nesse contexto, portanto, que surge esta entrevista. A entrevista será gravada, como autorizou, e a confidencialidade das respostas é completamente garantida, portanto está salvaguardada. Não sei se tem alguma questão a colocar?

Entrevistado 4 (**Ent.4)** – Não.

Ent. – Então podemos avançar, não é? Portanto, qual é a idade, qual é a sua idade?

Ent.4 – Trinta e sete, trinta e sete anos.

Ent. – As habilitações literárias?

Ent.4 – Doutoramento em… é uma boa pergunta, Literatura Grega, penso eu.

Ent. – Muito bem. Qual é o nível de PLE que se encontra presentemente a lecionar?

Ent.4 – A2.

Ent. – Huhu… e há quanto tempo leciona Português Língua Estrangeira?

Ent.4 – Desde 2009.

Ent. – Que outras línguas domina além do português?

Ent.4 – Ora… francês… dominar, dominar, francês… acho que o latim e o grego não devem contar aqui prá questão…

Ent. – Aqui não é só uma questão só de que língua fala… portanto domina em termos de saber uma língua, portanto conta o grego e o latim também.

Entr.4 – O inglês, já dominei melhor o alemão, há muito tempo que não falo… não é bem domínio, mas percebo bem o italiano e o espanhol.

Entr. – Muito bem. Passaria então a uma segunda parte da entrevista que incide mais sobre a questão das estratégias de aprendizagem em si mesmas. Costuma pedir aos seus alunos de português língua estrangeira para escreverem textos narrativos?

Entr.4 – Costumo pedir, sobretudo notícias e textos descritivos, aquelas coisas habituais, não é? da rotina diária… Agora textos narrativos se entendermos com personagens, ação… não, não propriamente. Penso que neste nível eles ainda não têm, se calhar, estruturas linguísticas de português que lhes permitam esses raciocínios mais elaborados. E peço-lhes que escrevam exatamente também porque me parece que através da escrita eles precisam de ter um raciocínio mais consciente sobre a utilização da língua do que propriamente a falar, não é? Porque a falar com gestos, com a entoação, nós acabamos por lá chegar. Na escrita, se eles não estiverem ao lado para explicarem as ideias, é mais complicado de percebermos e por isso acho que eles têm, eles devem sentir também que têm de escrever com mais cuidado do que aquele que depositam nas suas… no discurso oral.

Entr. – E quando pede aos alunos para escreverem… portanto, utiliza alguma metodologia ou metodologias específicas ou determinadas para os levar a produzir um texto desse tipo?

Entr.4 – Bem, acho que não, porque também os alunos que eu tenho são todos pessoas com frequência universitária, não é, ou já licenciados, ou mestres, ou então alunos em licenciatura, parece-me que eles, se calhar é inocência minha, já devem, já possuem esses mecanismos, não é? Portanto tendo um tempo, não me parece necessário estar com mais floreados.

Ent. – Portanto… no fundo está a ativar conhecimentos anteriores dos alunos e a recuperar capacidades que eles possuem na língua materna ou em outras línguas.

Ent.4 – Exatamente. Exatamente.

Entr. – Muito bem. E quando solicita aos alunos que produzam textos narrativos, fá-lo para sala de aula ou para casa, ou para as duas situações?

Entr.4 – Mais para casa do que em contexto de sala de aula, porque… primeiro por uma questão de tempo, porque eu acho que em sala de aula eles iam-se sentir mais inibidos, com a pressão de ter 15-20 minutos, uma hora que fosse. Acho que é uma condicionante que eles em casa podem gerir de outra forma. Por norma eu peço portanto em casa.

Entr. – E então, portanto esta questão que vou colocar pode ser uma questão de difícil resposta: se o faz em sala de aula, das poucas vezes, pelo que eu entendo, por uma questão de gestão da aula e até de gestão da forma de trabalhar do aluno, dessas vezes pede para que as narrativas sejam feitas individualmente ou também recorre ao trabalho de grupo e par para a produção de uma narrativa?

Entr.4 – Trabalho escrito em grupo ou em par comigo nunca, porque eu sou… acho que num grupo, mesmo num par, há sempre um elemento dominante e que acaba sempre por haver um aluno que se "encosta" ao que o outro faz, portanto, acho que não é benéfico para nenhum dos dois, não é?, há sempre um que trabalha, e depois os louros são repartidos pelos dois, e há um que não se esforça porque sabe que o outro está a fazer, e portanto, sempre individual.

Entr. – Muito bem. Do trabalho que os alunos fazem em casa não poderá ter nenhum indicador, mas daquele… daquela percentagem, vamos dizer, de trabalho de produção escrita de texto narrativo em aula, tem alguma perceção de como procedem os alunos, ou também que estratégias utilizam na preparação, execução e avaliação de um texto narrativo? Portanto, eles cumprem uma fase de preparação, monitorização e avaliação? Têm alguma estratégia privilegiada ou ausência de estratégias? Não sei se a minha questão foi clara?

Entr.4 – A questão foi clara, eu é que não sei se tenho dados para responder a isso… Porque eu às vezes até lhes peço que escrevam em casa e porque me parece também que vendo os erros dos outros eles acabam por aprender, muitas vezes dois ou três vêm ao quadro partilhar o texto connosco. E eu às vezes até noto que eles só de passar do caderno para o quadro já escrevem coisas diferentes, não é? Portanto, em termos de avaliação, às vezes até me parece que… e às vezes só se apercebem de que aquilo que está no quadro não é aquilo que está no caderno quando eu própria lhes digo, portanto não me parece… , eu acredito que eles façam alguma, não é?, um esquema ou qualquer coisa. Monitorização e avaliação, às vezes não me parece que façam, porque… acho que há coisas que… são erros que se calhar eles com um bocadinho mais de atenção conseguiam evitar. Portanto, não me parece que…

Entr. – Então serão um indicador de que eles numa fase de pré-escrita não dedicam muita atenção à revisão, ou releitura…

Entr.4 – Já não é bem pré-escrita, não é?

Entr. – Desculpe! De pós-escrita! Sim, na fase de pós-escrita não…

Entr.4 – Não me parece que tenham esse tipo de cuidado, mas pode ser enganador.

Entr. – E acabou de dizer que muitas vezes pede aos alunos para escreverem no quadro, partilharem com a turma as produções e que é uma forma de…

Entr.4 – Todos em conjunto corrigirmos.

Entr. – Portanto, promove atividades de autocorreção da escrita e correção entre pares e a professora-aluno.

Entr.4 – A minha. Exatamente.

Entr. – Quais acha que são as vantagens de promover esta autocorreção e esta correção coletiva? E não só, o professor levar para casa e corrigir o texto?

Entr.4 – A mim parece-me essencial que eles ainda que… quando, digamos assim, têm o trabalho pronto, não o revejam, não é?, quando estão a relê-lo tentem aperceber-se, aí são mais obrigados a aperceber-se daquilo que fazem, por outro lado os próprios colegas que os ajudam… para eles funciona como um elemento de motivação: eu fui capaz de encontrar aquele erro que o meu colega não foi. Isso também dá aso a que façamos revisões, aqui, eventualmente se aparece uma dúvida que ocorreu, eu possa explicar algo de novo e que eles vejam a importância de abordar determinados conteúdos para que eles possam ter um melhor desempenho na utilização do português.

Entr. – Muito bem. Eram estas as questões que eu tinha para colocar. Não sei se, relativamente à produção de textos narrativos em sala de aula, se quer acrescentar mais alguma consideração…

Entr.4 – Acho que não tenho mais nada para dizer.

Entr. – Então muito obrigada!

Entr.4 – De nada!

Apêndice J – Transcrição da Entrevista 5

Entrevista gravada Transcrição autorizada pelo entrevistado   Data: 19 de junho de 2012 Hora: pelas 21h30 Local: uma sala da FLUP Duração da entrevista: 11:10 minutos Nível lecionado: A2

Entrevistadora (**Entr.)** – Boa tarde. Vamos então dar início à entrevista, a qual agradeço desde já, ter-me concedido esta oportunidade de lhe colocar estar questões. Como saberá, esta entrevista enquadra-se na realização de uma tese de doutoramento na área de Didática das Línguas a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Esta tese está a ser realizada sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro e subordina-se ao tema Estratégias de Aprendizagem em Português Língua Estrangeira. Uma parte da investigação incide sobre os professores de Português Língua Estrangeira dos cursos de PLE da Faculdade de Letras no corrente ano letivo, e é nesse enquadramento, que lhe solicitei, portanto, a entrevista. Todas as respostas são confidenciais.

Entrevistado 5 (**Entr.5)** – Ok.

Entr. – Não sei se tem mais alguma questão ou se posso avançar para lhe…

Entr.5 – Não, pode avançar.

Entr. – Ok. Pronto. Qual é a sua idade?

Entr.5 – Tenho vinte e sete anos.

Entr. – As suas habilitações literárias?

Entr.5 – Tenho uma licenciatura em ensino… professora do ensino básico 1º e 2º ciclo, variante de EVT. Depois fiz o Mestrado de Português para Estrangeiros aqui na faculdade.

Entr. – Muito bem. Qual é o nível que se encontra neste momento a lecionar?

Entr.5 – Estou a lecionar o A2.

Entr. – Há quanto tempo leciona PLE? Ou quando começou?
Entr.5 – Comecei este ano letivo. Portanto em setembro.

Entr. – No 1º semestre ou…

Entr.5 – No 1º semestre.

Entr. – E além do português, que outras línguas domina?

Entr.5 – Domino o inglês.

Entr. – Pronto. Passando mais especificamente à questão das estratégias de aprendizagem, costuma pedir aos seus alunos de Português Língua Estrangeira que escrevam textos narrativos?

Entr.5 – Sim.

Entr. – E porquê? O que é que a leva a solicitar?

Entr.5 – Porque penso que é importante desenvolver a produção escrita dos alunos e daí a criação de textos narrativos, descritivos de situações da vida real deles.

Entr. – Quando solicita aos alunos que o façam, que escrevam textos narrativos, que tipo de metodologia ou metodologias segue para levar os alunos a fazer, a produzir esse tipo de textos?

Entr.5 – Geralmente os textos têm o seguimento da aula, portanto, quando temos um tema de aula específico, o texto será à volta disso. Se estamos a falar de música portuguesa, o texto será à volta da experiência deles nesse tema.

Entr. – Mas quando solicita a construção do texto, indica aos alunos que podem seguir um modelo textual,… ajuda-os a construir, por exemplo, num primeiro momento em que faça um texto com eles ou que lhes solicite a escrita de um texto, ajuda-os a produzir o primeiro texto, ou recupera, ou ativa, conhecimentos anteriores, partindo do princípio de que são alunos adultos e que sabem escrever um texto narrativo na sua língua materna ou em outra.

Entr.5 – Sim, eu se for um tipo de texto específico, por exemplo, carta, ou algo que eu queira que eles sigam uma estrutura específica daquele texto, aí sim. Também reclamações fizemos este semestre, aí sim dou indicações, começamos a fazer em conjunto, mas quando é textos descritivos relacionados com o tema, só para produção escrita, então aí, em A2, acho que eles já têm o conhecimento de português bastante para…

Entr. – Para produzir o texto.

Entr.5 – Para produzir o texto, sim.

Entr. – E essa produção que solicita, de textos narrativos, é feita em casa ou na sala de aula, ou em ambos os espaços e porquê, porque é que opta…

Entr.5 – Eu opto ambos os espaços. Em sala de aula texto bastante mais curtos e fora da sala de aula textos mais compridos porque produção escrita em sala de aula ocupa sempre muito tempo e há ritmos muito diferentes e fica difícil manter essa… usar essa estratégia, mas uso em sala de aula textos curtos para haver alguma ajuda entre pares, textos para apresentar depois à turma, nesse sentido fazemos textos na aula.

Entr. – Portanto, isto vai de encontro a uma questão que eu teria para lhe colocar que era: se solicita a produção de narrativas individualmente, em par ou em grupo, ou se recorre a todas estas…

Entr.5 – Sim.

Entr. – … a todos estes tipos de produção?

Entr.5 – Geralmente em grupo, ou então em pares, para haver alguma dinâmica na sala de aula, mas também já pedi individuais, textos individuais bastante curtos, mas geralmente em pares para haver…

Entr. – E… é isso. Para haver o quê? O que considera ser vantagem do texto ser produzido em pares, ou grupos, em detrimento do texto produzido individualmente, ou quais as vantagens também do texto individual?

Entr.5 – As vantagens é, não só a partilha de ideias, mas também em termos ortográficos e gramaticas e formação das frases, é bom o aluno ter uma opinião diferente e aí ele vai questionar-se se o que está a pensar, o está a dizer está correto e vai ter mais cuidado com a sua produção escrita, portanto…

Entr. – E… também promove atividades de autocorreção? Ou correção entre pares? Vai de encontro àquilo que estava a dizer, não é?

Entr.5 – Exatamente, exatamente. Portanto, os alunos partilhando ideias, como vão escrever o que querem escrever, vão chocar, talvez, ou não, ou vão estar de acordo, como devem escrever isso.

Entr. – E depois do texto estar escrito, portanto, antes de o levar para casa, não é?, partindo do princípio que é um texto produzido na sala de aula,… faz, promove também atividades em que os alunos, por exemplo, troquem textos, ou que estimule a autocorreção, assinalando erros, ou alguma atividade deste tipo?

Entr.5 – Sim… eu faço… por vezes um levantamento de erros comuns que há nos textos deles, da produção feita em casa, portanto, textos mais longos,… e faço um levantamento e fazemos esclarecimento na aula. Fala também em…

Entr. – Sim, em atividades de autocorreção da escrita, ou de correção entre pares.

Entr.5 – Entre pares… sim, se bem que… a correção entre pares não é muito eficiente. Portanto, eu por vezes oralmente peço o significado, pergunto se concordam com a forma como foi dito… alguma coisa, como foi escrito, e aí fazemos um bocado essa avaliação de qual será a melhor maneira, mas…

Entr. – Mas não portanto atividades sistematizadas de correção entre pares? É mais no surgimento…

Entr.5 – Não no sentido…

Entr. – No seguimento da aula…

Entr.5 – … trocarem textos e corrigir. Eu já fiz uma atividade com palavras desse género, mas não com textos.

Entr. – Quando os seus alunos produzem um texto em aula, não é? Portanto, quando é em casa não tem acesso à forma como o aluno produz o texto, mas quando ele, ou eles, produzem em aula, tem ideia como é que os alunos procedem para redigir um texto narrativo? Ou seja, eles cumprem um passo de preparação, monitorização, avaliação? Ou passam logo para o ato de escrever? Dão mais atenção a uma destas fases de pré-escrita, escrita, pós-escrita? Se tem perceção disso não é?

Entr.5 – Se eu tenho perceção disso…

Entr. – E qual é a sua perceção?

Entr.5 – Ahhh, sim… eles, quando faço, eu noto mais nos textos a pares como é que eles estão a agir,… mas… realmente, talvez mais a preparação. Eles têm mais cuidado com a preparação do que… vão dizer as ideias… monitorização eu acho que depende muito. Por vezes eles querem muito dizer o que querem dizer e… tentam da forma mais simples e mais rápida e daí a avaliação também não ser a melhor.

Entr. – E, por fim, a última questão que se relaciona ainda com esta, da forma como os alunos procedem: quais considera serem as estratégias que os alunos mais utilizam quando redigem textos narrativos? Se tem essa perceção, não é? Portanto, se tem indicadores que lhe possibilitam dizer isto.

Entr.5 – Sim, ahhhh… alguns alunos… estratégias no sentido de estruturação de texto?

Entr. – Estratégia pode ser solicitar a um colega ou ao professor esclarecimento, consultar…

Entr.5 – Ah, não…

Entr. – … materiais, como dicionário, gramática…

Entr.5 – Ehhhh…

Entr. – … fazer um plano do texto, anotar ideias, portanto…

Entr.5 – Sim, eu acho que há uma falha, um pouco uma falha nesse sentido. Eles não usam muito as estratégias. Principalmente os textos que vão para casa, eles acabam por… escrever um bocado como acham que é e não procuram muito… nem mesmo gramáticas. Noto algumas falhas muito básicas que eu sei que eles têm aquela informação, que não era preciso procurarem muito, mas que… escrevem ao sabor da onda e acabam por esquecer um bocadinho isso. Mas alguns alunos procuram dicionário. Eu vejo isso mais na aula.

Entr. – E além do recurso a materiais auxiliares, vê outra estratégia que seja predominante?

Entr.5 – Sim, perguntar-me a mim. O auxílio do professor é o direto, o mais rápido. Mas por vezes o professor não ajuda assim tão facilmente, e então eles têm que procurar outras fontes.

Entr. – Muito bem. Não sei se tem alguma consideração a fazer no que diz respeito à produção de textos narrativos em sala de aula, no contexto do português língua estrangeira que queira acrescentar?

Entr.5 – Sim… em termos de materiais temáticos, por vezes… há uma série de temas para desenvolvimento narrativo que às vezes não são falados, mesmo nos manuais, e que são interessantes de trabalhar com os alunos e, eu falo por mim, eu esqueço-me muito de temas interessantes para eles escreverem, e às vezes lembro-me mas não vou ter aula sobre esse tema, já passou o tema, ou qualquer coisa…

Entr. – Não se enquadra no decurso da aula.

Entr.5 – E temas de texto acho que é importante para a produção escrita, e às vezes é difícil lembrarmo-nos de alguma coisa…

Entr. – Muito bem. Então muito obrigada.

Apêndice K – Transcrição da Entrevista 6

Entrevista gravada Transcrição autorizada pelo entrevistado   Data: 24 de julho de 2012 Hora: pelas 11h00 Local: uma sala da FLUP Duração da entrevista: 12:00 minutos Nível lecionado: C

Entrevistadora (**Entr.)** – Bom dia! Desde já queria agradecer por me dar esta entrevista. Como tem conhecimento, esta entrevista faz parte de um trabalho de investigação levado a cabo no âmbito da realização da tese de doutoramento de Didática de Línguas a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este trabalho está a ser realizado sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro, e subordina-se ao tema Estratégias de Aprendizagem em Português Língua Estrangeira. Um dos, um dos públicos-alvo, vamos dizer, do trabalho, são os professores dos cursos de Português Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo 2010/2011 e… desculpe! 2011/2012, e é nesse contexto que esta entrevista se enquadra. As respostas não são anónimas, mas toda, todas as respostas serão… será salvaguardada a confidencialidade de todas as respostas. Não sei se tem alguma questão.

Entrevistado 6 (Entr.6) – Não.

Entr. – Pronto, então, podemos começar. … qual é a sua idade?

Entr.6 – Quarenta e cinco.

Entr. – As suas habilitações literárias?

Entr.6 – Doutoramento.

Entr. – Em que área?

Entr.6 – Em Linguística.

Entr. – Qual é o nível de Português Língua Estrangeira que se encontrou a lecionar no último ano letivo?

Entr.6 – Nível C.

Entr. – Há quanto tempo leciona PLE?

Entr.6 – Talvez há…

Entr. – Ou desde, quando começou?

Entr.6 – Quando comecei…? Talvez dez, há dez, doze anos. Desde de que estou na faculdade sempre colaborei com o PLE, pouco depois de ter entrado.

Entr. – E foi esporadicamente ou foi sempre de forma contínua?

Entr.6 – Foi de forma contínua, embora não exatamente lecionando os mesmos níveis. Às vezes, comecei no curso de verão, depois cursos intensivos e, depois, a partir de certa fase, nos cursos semestrais com regularidade.

Entr. – Além do português, que outras línguas é que domina?

Entr.6 – Francês, inglês e espanhol de uma forma menos proficiente.

Entr. – Pronto, então… poderemos passar a uma segunda fase de questões mais relacionadas com a questão das estratégias de aprendizagem em si mesmas. … costuma pedir aos seus alunos de Português Língua Estrangeira para escreverem textos narrativos? E se o faz, porquê?

Entr.6 – Às vezes… sobretudo porque o texto narrativo é… um tipo textual que está muito presente no quotidiano e que eles já conhecem em termos de estratégias textuais da própria língua deles, não é? mas que é importante que também dominem do ponto de

vista do português e porque faz parte, muitas vezes, da produção escrita que decorre do tratamento de determinadas questões na aula. Portanto, normalmente o texto narrativo vem sempre associado ao tratamento de uma outra, ou de um texto porque é narrativo ou de um texto que é de outra tipologia, mas que depois permite fazer uma continuação em termos de narração.

Entr. – Essa resposta relaciona-se já com a pergunta seguinte, em relação às metodologias que utiliza, ou metodologia que utiliza, para levar os alunos a escreverem esse tipo de texto. Portanto, pelo que percebo, por um lado capitaliza os conhecimentos do aluno na produção escrita de narrativas da língua materna ou de outras línguas…

Entr.6 – Estratégias de outras línguas, claro.

Entr. – Exato.

Entr.6 – Texto narrativo em si, não é? portanto, que eles já dominam neste nível, eles já dominam… e depois a ideia quando lhes peço para escrever um texto narrativo é, é um pouco para utilizarem determinado tipo de… menos estratégias textuais e mais estratégias linguísticas que são específicas da narração em português, não é? Isso pode decorrer, como estava a dizer, tanto do facto de termos analisado um conto e pedir-lhes um texto narrativo que seja um conto breve, normalmente, não é? ou do facto de termos analisado, imaginemos uma festa portuguesa e pedir-lhes para narrarem o que acontece numa festa na terra deles, que seja uma festa importante ou o facto de eles terem ido a um concerto se falamos de música ou festivais de música e eles narrarem a ida a um concerto ou a um festival, portanto, pode ser no âmbito de… de múltiplas… tarefas, ou de múltiplas temáticas e, tipicamente, ou parte de um texto narrativo trabalhado em aula, ou parte de um outro estímulo qualquer, não tem que ser necessariamente um texto narrativo, porque eu parto princípio de que neste nível eles já dominam a… já dominam as características do texto narrativo, e também já dominam a maior parte dos elementos linguísticos do ponto de vista do português que permitem escrever textos narrativos. Portanto, a ideia é aperfeiçoamento.

Entr. – Portanto, já não se dá para nenhum, para nenhum texto narrativo … vamos dizer, um momento de… o professor acompanhar os alunos no início da produção do texto narrativo para os ajudar a escrever, neste nível? Como o professor ajudar no início da produção do texto à construção do texto. Parte do princípio de que eles já sabem.

Entr.6 – Normalmente, e o que acontece é que, quando, depois da análise dos textos que eles produzem, quando se verifica que efetivamente isso ainda não está completamente dominado, então, a partir da própria produção deles, normalmente faz-se um trabalho, não é no sentido de dizer "Estão a ver, não sabem escrever um texto!", mas antes, não é? tentar perceber quais são os mecanismos, fazer um bocado um esquema superestrutural do texto narrativo e levá-los depois a perceber quais são os mecanismos em português que estão associados a cada uma dessa categorias.

Entr. – Ok. Mas partindo, vamos dizer, de um diagnóstico.

Entr.6 – Partindo de um diagnóstico no sentido em que…

Entr. – Sim.

Entr.6 – … pressupõe que no nível C eles já produziram texto narrativos, ao contrário, por exemplo, de outro tipo de textos, nomeadamente o argumentativo, que muitas vezes ainda exige, não, em termos, digamos assim, de categoria, mas de materialização linguística, que ainda exige algum…

Entr. – … trabalho…

Entr.6 – … trabalho de planificação ou pelo menos de gestão conjunta prévia.

Entr. – Hum, hum. E pelo que percebo, está-me então a dizer que por vezes esses textos são produzidos em sala de aula, ou…

Entr.6 – Na maior parte dos casos não…

Entr. – Sim.

Entr.6 – … mas pode acontecer, por exemplo, se há um estímulo imaginemos que nós trabalhamos um conto, ou trabalhamos um outro texto curto, e vamos querer alterar a história, ou continuar a história, ou outra coisa qualquer. Isso pode ser feito em sala de aula, isso pode ser feito ou em trabalho individual, ou, na maior parte dos casos, em trabalho de pares que é para estimular um pouco a criatividade e a colaboração entre os alunos e… isso eles podem ler em sala de aula, mas de qualquer forma há sempre um momento posterior de correção linguística, de correção das estratégias de… pronto, mas a maior parte dos textos são produzidos fora da sala de aula, porque implicam, os texto

escritos implicam planificação, implica textualização, revisão. Isso é um processo demorado que eu acho que não se coaduna tanto quanto isso com o tempo escasso de uma aula, mas às vezes, complemento esse tipo de estratégias sobretudo em trabalhos de pares porque eu acho que é um tipo de estratégia que lhes agrada e que eles podem fazer um trabalho colaborativo. E nesse sentido, eles próprios também podem ajudar-se a autocorrigir algumas limitações que sintam, não é? e portanto a esclarecer dúvidas entre si.

Entr. – Hum, hum. E em grupo? Não recorre à técnica de trabalho em grupo para produzir um texto narrativo em sala de aula?

Entr.6 – Este ano nunca fiz isso.

Entr. – …

Entr.6 – Já fiz isso numa turma, desculpe, já fiz isso numa turma de B, noutro ano, que era fazermos em grande grupo, uma espécie de texto coletivo, pronto, e aí isso implicava uma, quase uma aula, e também era uma tarefa divertida. Neste… este ano não fiz isso se calhar porque senti a partir de um teste diagnóstico de um inquérito que foi ministrado no início de cada semestre que eles sentiam mais dificuldades em textos de outra tipologia e portanto insisti mais nesses textos e menos no texto narrativo enquanto texto autónomo, tipologicamente.

Entr. – Hum, hum. E daquilo que lhe é dado perceber quando os alunos produzem os textos narrativos em aula, em sala de aula, consegue identificar algum tipo de… de estratégias a que recorrem para produzir esses textos, ou identificar as estratégias a que não recorrem?

Entr.6 – Pronto…

Entr. – Ou fases, por exemplo.

Entr.6 – Hã, hã, eu acho que na maior parte dos casos, eles faziam uma espécie de planificação prévia, não é? tentavam ver, discutiam quando era assim em grupo, não é? por exemplo, de pares para fazer continuação de uma história, ou produzir um texto, derivado doutro portanto que fosse uma espécie de produto de outro texto, eles, no geral, planificavam e depois começavam a escrever. E no geral, eu via que eles tinham

muita aten…, faziam, tinham em atenção questões como marcadores, não é? que marcadores de tempo, que marcadores de espaço, para construírem a… a história. Num ou noutro caso, quando isso não acontecia, o resultado era terem um texto muito menos coeso, não é? porque iam escrevendo à medida que iam pensando, mas não era o caso. Até porque estes alunos também tinham formação superior e eu acho que tinham uma prática de escrita, não é? que… em que já estava interiorizada a estratégia de primeiro planifica-se, depois escreve-se e depois vê-se como é que está.

Entr. – Isto em pares?

Entr.6 – Em pares.

Entr. – E individualmente não…

Entr.6 – Individualmente, … eu não consigo assim… porque eles faziam em casa, não é?

Entr. – Ah! Na aula não faziam? Ok.

Entr.6 – Não, na aula nunca escreveram um texto narrativo, essencialmente porque eu penso que o tempo que isto implica em termos de custos é grande e portanto nunca lhes pedi para fazerem isso.

Entr. – Ok. …, … pelo, pelo que me disse há pouco… falou de estratégias de correção e autocorreção… Promove estratégias, atividades, vamos dizer, mais sistematizadas da correção da escrita? Ou da correção entre pares?

Entr.6 – Sim, autocorreção dos textos, ou correção de pares, no sentido, por exemplo, de ser possível, mesmo quando foram feitas as…, digamos assim, quando eles entregaram e já vi, de, numa primeira fase, pedir-lhes que eles possam ou em pares, e normalmente em pares, tendo uma grelha de correção, não é? com indicações de algumas, digamos assim, de alguns desvios que é preciso ter em consideração na escrita, quer do ponto de vista da estrutura esquemática, quer do ponto de vista da língua, e pedir-lhes que eles façam uma espécie de correção e avaliação do texto do… ou do seu próprio texto, ou do texto do outro. Fazer uma… melhorar aquela versão.

Entr. – E, e, pronto…

Entr.6 – Justificando.

Entr. – Considera que isso se tem apresentado como produtivo?

Entr.6 – É muito… eu acho que é muito produtivo aos dois níveis: quer esquemático quer da língua, porque eu acho que isso leva-os a ter, a consciencializarem melhor, não é? quais são os problemas, mais do que quando é só o professor a usar uma sinalética. Usa, o professor usa essa sinalética, mas quando a usa e lhes pede que eles, ou com base na sinalética, ou mesmo sem, com base em nada, portanto no texto, este texto pode eventualmente, apresenta ou não anomalias com base numa grelha, não é? que tem a sinalética que conhecem, eu acho que isso é muito produtivo, porque eles são capazes, de, eles próprios, se darem conta, ou individualmente quando fazem a autocorreção, quando fazem a heterocorreção de alguns problemas que eles também produzem, e portanto isso é uma forma também de consciencializarem erros que eles também cometem.

Entr. – Pronto… Não sei se tem mais alguma, mais alguma coisa a acrescentar?

Entr.6 – Não.

Entr. – Não? Então muito obrigada!

Apêndice L – Transcrição da Entrevista 7

Entrevista gravada Transcrição autorizada pelo entrevistado   Data: 27 de julho de 2012 Hora: pelas 15h30 Local: uma sala da FLUP Duração da entrevista: 41:18 minutos Níveis lecionados: A1.1 e A1.2

Entrevistadora (Entr.) – Boa tarde! Desde já agradeço-lhe o facto de me dar esta entrevista. Como sabe esta entrevista enquadra-se no âmbito da realização de uma tese de doutoramento em Didática das Línguas a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro e é um trabalho subordinado ao tema Estratégias de Aprendizagem em Português Língua Estrangeira. Uma das partes do trabalho tem como público-alvo professores dos cursos de Português Língua Estrangeira no ano letivo 2011/2012 da FLUP e nesse contexto, portanto, que se está a realizar esta entrevista. A entrevista destina-se a ser gravada, e, apesar de não ser anónima, a confidencialidade das respostas está garantida. Eu não sei se tem alguma questão a colocar, ou se podemos começar com a entrevista em si.

Entrevistado 7 (Entr.7) – Para já não. Pode começar.

Entr. – Então, muito bem. Qual é a sua idade?

Entr.7 – Tenho trinta anos.

Entr. – As suas habilitações literárias?

Entr.7 – … eu sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Ingleses e Alemães, fiz estágio pedagógico ainda integrado, na Escola Secundária de Ermesinde, no ano seguinte realizei uma pós-graduação no Ensino de Português como Língua Estrangeira… e depois, portanto, com um ano de interregno depois efetuei o estágio também de Português Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Entr. – Portanto, fez o Mestrado?

Entr.7 – Exatamente.

Entr. – Sim.

Entr.7 – E… e agora estou a frequentar o terceiro ciclo de Didática de Línguas na área também do Português Língua Estrangeira.

Entr. – Muito bem. Que nível de PLE é que se encontrou a lecionar no último semestre?

Entr.7 – No, no último semestre lecionei o A1.2. [e o A1.1].

Entr. – Há quanto tempo leciona Português Língua Estrangeira, ou quando começou, se for mais fácil?

Entr.7 – O primeiro curso de Português Língua Estrangeira que eu lecionei foi em 2006, portanto foi no Curso Intensivo de Outubro lecionado na Faculdade de Desporto… portanto em outubro de 2006. Portanto, já vai, mais ou menos há seis anos.

Entr. – Portanto, lecionado na Faculdade de Desporto, mas sob a responsabilidade da Faculdade de Letras?

Entr.7 – Exatamente. O local era apenas por conveniência dos estudantes que frequentavam a Faculdade de Engenharia, de Economia…

Entr. – Hum, hum.

Entr.7 – … de Psicologia, de Desporto, etc.…

Entr. – Portanto, do Polo da Asprela.

Entr.7 – Exato.

Entr. – … e, finalmente, a última pergunta desta primeira parte, quais são as outras línguas que domina além do português?

Entr.7 – Portanto, eu estudei… como, como estudei… Inglês-Alemão, portanto… apesar de não ter uma competência… fluente nas duas línguas, mas tenho um domínio bastante, relativamente bom nessas duas línguas, no inglês e no alemão. … depois, falo, falo outra língua relativamente bem, que é o dinamarquês, por ter… por ter tido duas experiências na Dinamarca: uma como… frequentei um curso de verão intensivo, para, de Dinamarquês como Língua Estrangeira, durante um mês e… portanto, já tinha frequentado aqui na Faculdade de Letras do Porto um curso anual de dinamarquês, e depois essa experiência levou-me a… portanto a ter uma nova, uma nova… experiência nesse país, mas no âmbito do Programa Comenius, em que, em que lecionei numa escola, como, como assistente de língua, e lecionei o inglês e o alemão, maioritariamente, mas foi nessa experiência que tive… o meu primeiro contacto com o Português Língua Estrangeira, porque…

Entr. – Desculpe, isso antes do curso que deu aqui no Porto?

Entr.7 – … não, isso foi depois.

Entr. – Ah.

Entr.7 – Foi em 2007. … portanto, foi… um dos primeiros contactos com o Português Língua Estrangeira, não em contexto de imersão, mas no estrangeiro. … de… mais tarde, já após ter terminado o Mestrado… e… ainda, portanto, ainda… durante a frequência do terceiro ciclo de Didática de Línguas, tive oportunidade de lecionar Português como Língua Estrangeira nos Estados Unidos, durante um semestre. Portanto, é… são, são as minhas… as minhas experiências de, de PLE, tanto em Portugal como no Estrangeiro, e também as línguas que, que…

Entr. – Mas…

Entr.7 – Associadas a isso.

Entr. – Mas em termos de compreensão passiva, vamos dizer, o espanhol também?

Entr.7 – Sim, sim, portanto, apesar…

Entr. – Francês?

Entr.7 – … apesar de nunca ter… portanto, eu só realizei um curso básico de espanhol, portanto um curso de um mês, intensivo, portanto que me permite realmente compreender a língua, mas não tenho assim grande fluência para interagir… numa conversação. O francês… eu na escola, na, na escola, na escola, portanto, na minha escolaridade básica eu frequentei um colégio privado em que o francês era considerado uma língua de ensino bastante importante, portanto, eu também tive francês. Não, mais cedo do que é normal nos outros sistemas educativos. Portanto… portanto, tive francês a partir do primeiro ciclo do ensino básico. Portanto a partir da primária, tive francês como língua estrangeira.

Entr. – Muito bem. Então podemos passar a uma segunda fase de questões mais relacionadas com a questão das estratégias de aprendizagem.

Entr.7 – Hum, hum.

Entr. – … costuma pedir aos seus alunos de Português Língua Estrangeira que escrevam textos narrativos?

Entr.7 – … de uma forma geral sim.

Entr. – E porquê?

Entr.7 – Embora não seja uma atividade frequente, quer dizer, extremamente frequente para os níveis que ensino atualmente. … acho que é uma atividade que pressupõe uma certa estruturação de ideias, portanto, um plano prévio e também uma contextualização temporal, espacial, não é? e isso implica a aplicação de um léxico, léxico, quer dizer, que tanto pode ser variado, pode ser também específico, depende do tipo de texto que se, que se está a tratar, e também na utilização de tempos verbais como o Pretérito Perfeito e o Imperfeito, ou a combinação dos dois, que, por exemplo num nível, por exemplo, como o A1.1, ou até mesmo o A1.2 ainda é uma questão um bocadinho delicada, não é? e que gera algumas dificuldades aos alunos, e… e portanto… portanto acho que é uma atividade muito importante e uma atividade a que que recorro, mas não

é, acho que não é uma atividade, por exemplo, em que, que esteja, que, que tenha de estar presente em todas as aulas…

Entr. – Hum, hum.

Entr.7 – Digamos assim.

Entr. – E quando… quer portanto que os seus alunos produzam uma narrativa, que metodologia, ou metodologias, segue para os levar a que o façam? A escrever um texto narrativo?

Entr.7 – … portanto, normalmente, costumo partir de um texto modelo, não é? Quando penso nessa atividade… os alunos primeiro, portanto, leem, portanto, planeio as atividades a partir, de forma que haja um texto modelo, não é? Então, a partir desse texto… o professor pode… portanto solicitar aos alunos as estruturas, por exemplo, que justificam a razão de ser de um texto narrativo. Porque é que é um texto narrativo? O que é que os leva, o que é que os leva a identificar esse texto como um texto narrativo, não é? e portanto… pensando, pensando nos níveis mais básicos, não é? os níveis que estou mais habituada a lecionar, essa contextualização pode ser feita através da introdução de, por exemplo, que os alunos sabem, desde quase o início das aulas… a introdução de pronomes interrogativos, por exemplo, o "como", o "onde", o "quem", "quando"… não é? portanto, que os obriga a identificar personagens, identifi… os obriga a identificar a contextualização temporal…

Entr. – Portanto, parte duma questão das categorias da narrativa, identificação das categorias da narrativa…

Entr.7 – Exato.

Entr. – … para a partir dali eles, por imitação (entre aspas)…

Entr.7 – … mas sempre, mas sempre de uma forma indireta. Quer dizer, desde que os alunos não se apercebam que estou a fazer isso, não é?

Entr. – Hum, hum.

Entr.7 – E eu acho que isso, pronto, já… acho que isso já tenho, já tenho aplicado isso e acho que resulta. … Pronto se o tema, se o tema for comum ao grupo, acho que é

importante fazer um… portanto, depois de, acho que é importante fazer uma atividade de chuva de ideias, não é? o brainstorming, como se costuma chamar, para ativar os pré-conhecimentos dos alunos, não é? portanto acho que, mesmo até, por exemplo, dar, dar… o título, o título do texto, por exemplo, e… e… portanto, como atividade de pré-leitura, não é? … portanto, com, com um modelo, não é? que o professor está, está a dar aos alunos, o que é que, o que é que eles acham que vão ler. Como é que eles acham, que vai ser a história.

Entr. – Fazer um levantamento de hipóteses, não é?

Entr.7 – Exato. E depois é giro, quer dizer, é interessante ver como é que, ver se essas hipóteses são confirmadas ou não, aquando da leitura do texto, e portanto, quando se chega à fase de escrita, não é? … o professor deve chamar a atenção aos alunos para seguirem os mesmos passos que foram feitos na atividade de, de, na primeira atividade, portanto… por exemplo, portanto, eles também têm que, por exemplo, através dos pronomes interrogativos também fazer uma espécie de plano do texto, não é? Portanto, qual é o tipo de texto, de, eles também vão pensar nas ideias-chave, nas, nas palavras-chave e também vão começar a estruturar o texto. Realmente os alunos têm essa tendência de que têm de escrever e começam logo a escrever.

Entr. – Então, segundo o que estou a perceber, além de ativar os conhecimentos anteriores, também, por exemplo, em, relativamente à escrita de textos em outras línguas, na língua materna e na língua…

Entr.7 – Exato.

Entr. – … e outras línguas que dominem, num primeiro momento em que comece a pedir aos alunos que escrevam textos narrativos, faz com eles, vamos dizer que um treino estratégico implícito.

Entr.7 – Sim, implícito.

Entr. – Implícito.

Entr.7 – Implícito.

Entr. – Mas isso acontece, num, num, vamos dizer na primeira, segunda vez que pede aos alunos para fazerem um texto e depois é como uma… dar uma autonomia ao aluno deles conseguirem fazer isso…

Entr.7 – Exato.

Entr. – Ou isto é um processo que continua presente até ao fim do curso?

Entr.7 – Não, eu acho que… se os alunos estão habituados a, a, a este tipo de atividade, eles depois, quer dizer, a, a, a… já começa, o professor já deixa de ter que dar os passos, não é? de ter que dar esses passos explicitamente, o que é que eles devem fazer, porque eles aí, já estão, já estão, já estão mais treinados, já estão, já têm mais autonomia para … para seguirem esses passos.

Entr. – Mas falou em da… passos explicitamente.

Entr.7 – Sim.

Entr. – Em algum momento também aborda explicitamente…

Entr.7 – Eu acho que…

Entr. – A questão das estratégias de construção do texto com eles?

Entr.7 – Sim, eu acho que, eu acho que isso tem de ser bastante explícito, pelo menos nas, nas primeiras, nas primeiras… O que eu estava-me a referir de, de ser…

Entr. – Implícito.

Entr.7 – … implícito, era a questão, por exemplo, de… por exemplo, dos pronomes interrogativos.

Entr. – Ah, ok! Portanto, do…

Entr.7 – Eles não se estão a aperceber que estão a criar uma espécie de categorias da narrativa.

Entr. – Sim, exato. A partir… as categorias da narrativa são…

Entr.7 – Sim, sim. Quer dizer, porque, pronto, a aula, a aula é de português, quer dizer, não é? O objetivo é que os alunos comuniquem em português e portanto não ter… não, digamos… aborrecê-los…

Entr. – Sim, sim.

Entr.7 – Não usar muito esse termo, mas com termos de… que são portanto dados noutro tipo de disciplinas, portanto,

Entr. – Ou até na língua materna.

Entr.7 – Exato. Portanto, acho que os alunos, pelo menos estou-me a referir ao nível A1.1, A1.2, mas acho que ainda não.… se… se estivéssemos a falar de um nível mais avançado, por exemplo o nível C, acho que aí talvez, se, haja mais…

Entr. – Essa preocupação.

Entr.7 – Essa preocupação e há… mas, mas pronto, nos níveis realmente mais básicos acho que… os alunos ainda não precisam de, de, de, de ter essa preocupação, digamos assim. Mas acho que sim, acho que os passos para a criação, para a boa elaboração de uma, de uma narrativa… de um texto narrativo, têm que ser explícitos, pelo menos nas primeiras, nas primeiras vezes em que essa atividade é promovida pelo professor.

Entr. – Muito bem. E então, pelo que posso depreender, essa atividade muitas vezes é feita no contexto da sala de aula.

Entr.7 – Exato…

Entr. – Mas é uma atividade exclusivamente da sala de aula? Vejo que não é exclusivamente de trabalho de casa.

Entr.7 – Não, não.

Entr. – Pelo que disse… Mas, pelo que estou a perceber, eventualmente será no início mais uma atividade de sala de aula, em que todos junto possam…

Entr.7 – Exato.

Entr. – … estar a construir, a saber como construir um texto, e depois na fase da auto, autonomização, como referiu antes, talvez mais…

Entr.7 – Sim.

Entr. – Em casa. Mas isso é o que estou a depreender do que me está a dizer.

Entr.7 – Sim…

Entr. – Não sei se…

Entr.7 – … acho que… eu acho, a meu ver a produção deve ser feita na sala de aula porque o, o professor… quer dizer, ele, o professor deve agir como um recurso e um mentor, durante a realização da tarefa, não é? mas… e portanto eu acho que, acho que o professor também deve… estimular… pronto, acho que também deve estimular um pouco a criatividade do aluno, não é? Portanto deve agir como um recurso e um facilitador da, dessa, dessa aprendizagem, mas claro, que obviamente como, quem, quem dá aulas, quem, quem… quem está habituado, portanto… a… lidar com os alunos e… portanto, se depara com essa gestão de tempo, não é? constrangimentos de tempo que muitas vezes acontece, não é? Quer dizer, eu acho que estas atividades de produção, até porque as atividades de produção são sempre as últimas, não é? Quer dizer, o professor… começa a aula, portanto… segue aquele plano, não é? e portanto, essa atividade de produção é sempre a última coisa a ser feita. E portanto… mas acho que o professor só pode mandar terminar em casa se… no espaço de sala de aula tiver sido feito um…um… portanto uma estruturação, da atividade, e já estiver bem, o aluno, o aluno… pró aluno já é bastante claro, que está bem delineado o que tem de fazer. E, e, portanto e aí… aí realmente o professor pode pedir que o aluno cumpra essa, esses objetivos… sozinho. Portanto, fora do espaço de sala de aula, mas eu acho, mas, idealmente, esse trabalho devia ser feito exclusivamente na sala de aula e depois, se possível, … por exemplo, claro que depois é um bocadinho difícil porque nem todos os alunos têm o mesmo ritmo de trabalho, uns acabam mais cedo, uns acabam mais tarde, não é? Mas, quer dizer, o ideal seria, depois de terminar a atividade, haver, por exemplo, o espaço para, espaço e tempo para a troca de… por exemplo, a troca de, os alunu…, o aluno dar ao colega o seu texto para ele ler, e vice-versa, não é? Quer dizer…

Entr. – Ler, ou ler e corrigir?

Entr.7 – Exatamente, não é? Portanto, agora obviamente que nem sempre é possível, não é? Agora claro que isso pode ser feito, por exemplo, se o aluno, se o aluno fizer isso como trabalho para casa, por exemplo, na aula seguinte, pode haver tempo para isso, não é?

Entr. – E quando fala em trabalho, ainda em questão… ainda na questão do trabalho de casa, depois de os alunos já estarem bastante habituados a fazer esse tipo de texto, nunca lhes manda fazer em trabalho de casa de forma, vamos dizer, completamente realizada em casa? Ou seja, sem começar na aula e terminar em casa? Depois dos alunos estarem habituados a escrever narrativas, não pede para eles fazerem uma narrativa em casa, sem que a tenham começado na aula?

Entr.7 – Por acaso não tenho esse hábito, não. Não tenho esse hábito… quer dizer, quando, quando lhes peço para escrever qualquer coisa… normalmente, começo, é sempre pedido na, na sala de aula, eles começam sempre a fazer na sala de aula, e, e…

Entr. – E acabam depois por terminar…

Entr.7 – Exato. Ou terminam, terminam totalmente durante a aula, ou então, de facto, ou há, o que acontece, alguns, alguns alunos têm um ritmo de trabalho mais rápido, realmente eles conseguem terminar, e ou outros não, não é? portanto, os outros ainda estão em processo, portanto, aí, de facto…

Entr. – Mas consegue encontrar uma estratégia que não prejudique os alunos pelos ritmos de trabalho diferentes?

Entr.7 – Exato.

Entr. – Que é concluírem em casa.

Entr. – Sim. Sim, sim.

Entr. – E… essa narrativa é feita, portanto, quando é em casa é individual, não é? Ou pelo menos uma parte do trabalho é individual, a parte que é feita em casa, mas quando é feita na sala de aula, trabalha com a produção de narrativas de forma individual, em grupo, em par… recorre aos três tipos de situações?

Entr.7 – Por acaso, quer dizer, eu tento variar. Eu tento variar, mas eu gosto muito, eu gosto muito de, de, de promover, portanto a, a narrativa, a escrita da narrativa realizada em, em grupo ou pelo menos em pares. Porquê? Porque… claro, porque pri… acho que duas cabeças pensam melhor do que uma, não é? e, e também há outra coisa que está associada a isso, que é o facto de eles… poderem, quer dizer, a par da escrita da narrativa poderem interagir e poderem também desenvolver a competência de produção oral… porque têm de trocar ideias e têm… enfim, portanto, têm que falar e, e, e portanto, nesse aspeto, para além de haver mais criatividade e, pronto, e de ser realmente mais fácil trabalhar em, em… em par, e eu acho que eles gostam, gostam de fazer isso em par porque se uma pessoa lhes pedir "Agora escrevam um texto!", e pronto, e essa turma fica silenciosa, não é? e está cada um a trabalhar sozinho, e portanto eu gosto que realmente, gosto de associar a isso, portanto, também um momento de interação oral. Claro que obviamente… nos níveis, portanto, vou-me cingir apenas aos níveis que tenho, tenho mais experiência e… que são, é o A1.1 e o A1.2, … especialmente no A1.1 pode haver situações em que de facto os alunos têm um pouco a, a, a tendência de quererem usar uma língua… intermediária quando não dominam muito bem ainda o português, não é? Mas é nesse, é nesse, é nesses casos, quer dizer, que, que os alunos, pronto, havendo, havendo uma turma heterogénea, o professor tem que ter o cuidado de, de, de misturar os alunos por nacionalidades, e… e de, e de, portanto de, de, de…

Entr. – De zelar…

Entr.7 – … de zelar pelo uso da língua estrangeira, portanto. Eu por acaso até tenho uma atividade, quer dizer, tenho uma estratégia, que costuma ser, e quer dizer, eu quando… o, o, o trabalho de pares, neste aspeto, o trabalho é só mesmo quando, quando há um grupo impar.

Entr. – Hum, hum.

Entr.7 – Percebe? Quando, quando…

Entr. – Senão o ideal é que seja sempre mais do que dois elementos.

Entr.7 – Mas do que dois. Exato. Três. Também se forem grupos muito grandes já não funciona muito bem. Têm que ser grupinhos relativamente pequenos. Eu acho que três,

três, quatro é o número ideal. Agora, quando… quando obviamente faltam alunos, ou não um números impares… não há um número par, digamos, então aí tenho que… às vezes têm de ficar em pares ou… pronto. … Mas, e quando é assim, … o que eu peço é… um aluno vai ser, por exemplo, o polícia do grupo, que é zelar pelo uso do… do português. Portanto, para além de ter que contribuir, dar o seu contributo para a realização da atividade…

Entr. – Tem uma responsabilidade extra.

Entr.7 – Tem a responsabilidade de que todo o grupo interaja em português, não é? que normalmente acaba por ser um aluno que eu acho que é mais competente… no, no grupo, para poder dizer "Falem português!"… pronto.

Entr. – E talvez até ajudar.

Entr.7 – "Diz isso em português!".

Entr. – E talvez até ajudar com alguma palavra que os colegas não saibam.

Entr.7 – Exatamente. Exato.

Entr. – … então, tendo em conta que na sala de aula os seus alunos normalmente trabalham mais em pares e em grupos, penso que terá mais facilidade em aceder à forma como eles preparam o texto. Como eles procedem para preparar, fazer, avaliar. Ou seja, … tem noção, ou sabe ou tem alguma perceção de como os alunos procedem para redigir o texto narrativo? Normalmente. Se cumprem fase de preparação, monitorização…

Entr.7 – Pois.

Entr. – … avaliação… Como fazem?

Entr.7 – … pois. Isso é uma questão difícil, não é? Porque quer dizer, para um professor isso é bastante óbvio, não é? … o professor sabe que há fases, que há fases a seguir, não é? Agora para um aluno… não é assim tão óbvio, não é?

Entr. – Mas isso, à partida, pelo que me disse, foi trabalhado…

Entr.7 – Pois…

Entr. – Inicialmente

Entr.7 – Mas não quer dizer que… o facto de ser trabalhado depois não quer…

Entr. – Em grande grupo, não quer dizer que eles depois cumpram…

Entr.7 – Exato.

Entr. – … em pequeno grupo.

Entr.7 – Não, não quer dizer, não é, não é, não é uma condição que… para que isso aconteça. Portanto, o que acontece é: quando os alunos, quando o professor pede aos alunos para escreverem um texto, não é? quer dizer, isso também às vezes está dependente de outros fatores, não é? eles simplesmente começam a escrever, não é? Portanto, não há, acho que não há grande hábito, ainda, de fazer um… até dum rascunho, de fazer, por exemplo, uma lista de ideias principais a incluir no texto, quer dizer, e de, e de, pronto, de, de… de estruturar o texto na sua sequência mais lógica. Portanto, eu acho que o professor tem que… tem que andar, portanto tem que agir como recuso, não é? tem que ir, andar sempre…

Entr. – A circular.

Entr.7 – … a circular pela sala, a monitorizar os, os, os grupos e esta fase da atividade porque, porque… e, e o que ele pode, não é? quer dizer, pode e deve, é incluir na própria instrução da tarefa, não é? … vamos chamar-lhe… um quê? um ciclo de, de escrita narrativa?… não é?

Entr. – Portanto, já prevê quais são as fases que o aluno deve cumprir?

Entr.7 – Exato. Não é? Exato. Portanto, ele pode de facto dar assim uma espécie de modelo, não é? antes de, antes de, na própria instrução!

Entr. – Mas isso considera uma estratégia de remediação, vamos dizer, para esta falta de cumprimento de fases, ou é que às vezes faz quando nota que não cumprem as fases?

Entr.7 – Não… eu acho… quer dizer, aqui, aqui ainda não é remediação. Aqui ainda não é a remediação. Claro que, obviamente que eu estou a antecipar…

Entr. – Ah! Então é fase de antecipação. Mas faz isso na sala de aula?

Entr.7 – Faço.

Entr. – Ah! A minha pergunta era: se faz isso ou se ou se considera isso uma forma de superar…

Entr.7 – Não.

Entr. – … o problema que deteta.

Entr.7 – Portanto, ainda não é, ainda não é para superar. … Não sei se percebe…

Entr. – No fundo é como consolidar o que já foi feito em grande grupo.

Entr.7 – Exato.

Entr. – Como forma de antecipar o… a fuga do aluno àquilo que … considera que seja…

Entr.7 – Até porque acaba por…

Entr. – … o mais aconselhável.

Entr.7 – … ser, para quem, para quem, digamos, tem já um historial de aprendizagem de línguas estrangeiras, ou enfim, está… é da área das letras ou das, enfim, está… eu acho, pronto, torna-se um bocadinho óbvio, mas, quer dizer, na, nos grupos que lecionamos, não é? há pessoas que de facto não são de… e há pessoas, e acho que até, para além da estrutura de um texto narrativo, quer dizer, há coisas muito mais básicas que os alunos… que os alunos, quer dizer, têm dificuldades. Eles têm dificuldades, por exemplo, em, até distinguir verbos de, adjetivos de advérbios, quer dizer, coisas muito mais, que nós damos quase como garantido. Portanto, eu acho que isto, … para, portanto, para assegurar uma… para assegurar realmente uma… elaboração minimamente correta do texto, eu acho que o professor tem que, realmente, … explicitar esta, esta… o, o objetivo e a estrutura do que é suposto eles… atingirem, não é? … Agora, isto numa fase de instrução, não é? Portanto… após a realização da tarefa, não é? … o professor é que pode, eu também já, já implementei isto e acho que, quer dizer, duma, duma forma básica, porque se tratam dos níveis iniciais, … implementar, por exemplo, um tipo de, de lista de verificação…

Entr. – Sim.

Entr.7 – Não é? *Checklist*, não é? para avaliar se os alunos respeitaram ou não esses passos, por exemplo… não é? Agora… realmente acho que é, ainda não é de facto… uma… uma… portanto, eles ainda não têm este método de trabalho, portanto este, este, estes passos muito bem interiorizados. Isso ainda não têm, acho que… acaba por ser… pronto, uma minoria terá, mas não é de facto uma coisa geral. Ainda.

Entr. – E… e já agora, relacionada com esta questão, quais considera serem as estratégias mais utilizadas pelos alunos ao escreverem os textos narrativos?

Entr.7 – … portanto, eu acho que…

Entr. – Daquilo que lhe é dado observar, não é?

Entr.7 – Pois! … Portanto, derivado do trabalho que se fez anteriormente, não é? … os alunos, por exemplo, eu… acho que os alunos… eu, eu… quer dizer, eu alerto os alunos para a necessidade de irem ao texto original, portanto o texto do modelo, porque o texto do modelo, eles a partir do texto do modelo têm muita… têm muitas dicas, não é? Portanto eles têm formas de, de, de verem como é que o texto está escrito, como é que está estruturado, e… para eles realizarem o seu próprio, redigirem o seu próprio texto, não é? Portanto eles podem recolher essa informação através do modelo que foi previamente dado. Os alunos têm muita… portanto, outra vez falando dos níveis tenho, que tenho lecionado mais, têm muita tendência, nesta fase, para querer consultar palavras no dicionário, e, e… não é? Portanto, eles… até porque o professor, o professor está sempre a circular pela sala, mas nem sempre, nem sempre pode estar, não está em dois lugares ao mesmo tempo, não é? Portanto, quando eles têm, não têm muita, têm pressa de querer saber alguma coisa, enfim, têm muita tendência para querer usar o dicionário nesta fase. … E portanto, acho que para mim são as estratégias mais óbvias que eles, que eles utilizam, não é? Portanto, eles vão ao texto…

Entr. – E o recurso ao próprio professor na sala de aula? Não é uma estratégia muito evidente?

Entr.7 – É! Portanto, lá está, o professor, o professor tem que, tem que, ir monitorizando os grupos, não é?

Entr. – Mas os próprios alunos recorrem ao professor?

Entr.7 – Sim, sim…

Entr. – Como forma de acederem a informação…

Entr.7 – Sim, sim, sim, sim. Mas agora imagine a situação: por exemplo, um está com o dedo no ar, não é? o outro também. O professor, enfim, vai primeiro, vai primeiro… ajudar um aluno, o outro não, depois o outro o que é que faz? Portanto, ou pergunta ao colega, ou, ou, ou vai ao dicionário, enfim. Eles próprios…

Entr. – Existem diversas estratégias que eles próprios combinam em função…

Entr.7 – Exato! Sim, sim, de facto o professor acaba por ser o recurso número um, digamos assim, não é? Agora… o que é que eles, o que é que eles não… não, é preciso, é preciso um implementar estes hábitos, não é? Coisas que eles não fazem: os alunos, pelo menos do que eu me tenho apercebido não… escrever um texto, não é? quer dizer, o que eles pensam é um texto, não é? portanto, mas que tipo de texto? Eles também não pensam muito nisso, não é? Portanto, é preciso, é preciso alertar os alunos para pensarem na tarefa… e é um texto, é um texto pra… para os objetivos do texto, não é? o que é que eles devem comunicar?

Entr. – Portanto, numa fase de reflexão prévia acha que eles não cumprem muito?

Entr.7 – Exato. Não, eles querem é despachar. Eles querem é escrever logo, não é? Pronto. Não há, não há muito esses hábitos, não há. … Apesar de serem adul… alu… alu… alunos adultos, estamos a falar de adultos, não é? mas não há, não há muito esse hábito de reflexão…

Entr. – Portanto, eles dedicam mais tempo, por o que lhe é dado perceber, à parte da realização do texto e não à parte da reflexão prévia.

Entr.7 – Exato.

Entr. – E na reflexão posterior à, à realização do texto? Portanto, correção, autocorreção…

Entr.7 – Ora bem…

Entr. – Reflexão sobre o que foi feito?

Entr.7 – … como, quer dizer… Tratando-se de níveis muito básicos, não é? … eu acho que… eu acho que essa questão… apesar de eu achar essa questão da correção inter… interpares, digamos, vamos chamar assim, pronto, … por acaso acho que é uma ideia fascinante, por acaso, por acaso acho, mas acho que nem sempre resulta … porque… quer dizer…

Entr. – Mas está a dizer a troca dos textos ou…

Entr.7 – A troca dos textos.

Entr. – Dentro do próprio grupo, os três elementos, vamos dizer que o grupo seja de três, os próprios três refletirem sobre o texto que eles próprios produziram. Está a falar da…

Entr.7 – Também. Também. Também … não, mas eu acho que são, que são questões separadas.

Entr. – Uma é de autocorreção e outra é de heterocorreção.

Entr.7 – Exato. Acho que são questões separadas e realmente…

Entr. – Recorre a estas estratégias? Promove isto?

Entr.7 – Eu tento promover.

Entr. – Hum, hum.

Entr.7 – Eu tento promover. Mas acho que, acho que… quer dizer, muitas coisas também se prendem com os níveis em si, porque acho que os alunos ainda não têm aquela… vamos imaginar, pronto, que estamos no início de um semestre, não é? no, no A1.1, e acho que os alunos ainda não têm essa, essa capacidade para fazerem isso autonomamente. Acho que não. Agora, o que eu faço… o que eu faço, … é… por exemplo, quando, quando eles trabalham em grupo eu, eu, eu peço para eles trocarem os textos e lerem o texto um do outro com dois objetivos: primeiro, para lerem o texto, para verem se gostam, e… e para ver se eles encontraram algum erro no texto do colega, não é? Mas não faço como uma atividade, digamos, de correção, não é? Só para eles

verem "Olha, se calhar enganaste-te aqui, ou estavas distraído ou qualquer coisa… Pronto, o que eu encontrei foi isto:…", mas não encaro isso como uma atividade de, de, de…

Entr. – Estruturada.

Entr.7 – … estruturada de correção… Não. Agora o que eu faço é, depois os alunos entregam o texto ao professor, não é? portanto entregam-me o texto, eu… primeiro… assinalo, assinalo os erros, não é? que encontrei no texto, e depois dou-lhes o texto para… ver se eles conseguem… corrigir os erros.

Entr. – Mas quando assinala, assinala simplesmente um erro ou assinala com uma codificação?

Entr.7 – Não, não tenho codificação. Não tenho codificação assinalo eles tentam ver que tipo de erro é que é, que tipo de erro é que é, e depois… por exemplo, isso, por exemplo, com os erros, isso é que é, isso é que temos, isso é que é interessante fazer, que é: com os erros assinalados pelo professor, em grupo, eles vão tentar… por exemplo, eu se calhar não vejo, mas tu se calhar…

Entr. – E o texto do mesmo grupo?

Entr.7 – Exatamente.

Entr. – Portanto, dá o texto do grupo A, que foi o grupo A que fez e o grupo A…

Entr7. – Sim, sim.

Entr. – … A tentar encontrar os erros.

Entr.7 –Sim, sim… porque, quer dizer, eu acho que… primeiro porque foram eles que pensaram na história, foram eles que… não é? portanto acho que não costumo trocar grupos, para, para fazer isso. Não é? Mas… quer dizer, eu acho que, ainda é, uma pessoa está a dar os primeiros passos nesse sentido, mas acho que ainda é uma, é uma, é uma área em que os alunos ainda não estão muito habituados… portanto de…

Entr. – Acha que os alunos são resistentes a fazer, por exemplo, esse tipo de atividades em vez de receber a matéria no conceito mais tradicional?

Entr.7 – Ai, acho que sim! Acho que sim. Quer dizer, depende um bocadinho dos grupos, não é? Mas…

Entr. – Acha que eles vêm alguns, pelo menos, vêm isso como uma perda de tempo e não se sentem muito confortáveis com este tipo de estratégias?

Entr.7 – Pois, quer dizer, eu acho que sim. Acho que os alunos não estão habituados a lidar, a lidar assim com as estratégias… que dizer, de uma forma explícita, não estão. Acho que nem os professores estão muito bem equipados, também para, para, para isso. Também, também acho que não. Mas, mas pronto. Acho que, que tem que haver cedências de ambas, de ambos os lados, não é? Mas acho também que se o professor não está muito à vontade em, em aplicar esse tipo de método, também não pode esperar que os alunos também o façam assim por magia, não é? Porque de facto, olhando para, por exemplo, para… para… até o nosso… obviamente que na, na… quer dizer, na sala de aula nós temos representantes de várias, de várias proveniências, e que, por exemplo, em certos países isso pode ser um método de trabalho a que eles estavam realmente habituados, e pode haver outros que, que não. Que seja uma novidade completa, não é? Portanto, eu acho que… pronto, ainda não é assim uma, uma questão que eu ache… que eu ache que reúna muito consenso. Portanto, eu acho que… o que o professor deve realmente começar a implementar é, é, é… eu acho que as listas de verificação funcionam bastante bem. Por exemplo: "Não se esqueça de…", por exemplo, "Não se esqueça de…", e por exemplo, listar por tópicos, por exemplo, organizar as ideias principais do texto, lista as palavras-chave… sei lá! …

Entr. – Sim.

Entr.7 – Criar mapas conceptuais, fazer categorias de palavras, incluir marcadores discursivos, enfim, não é? E depois, e depois dar, e depois, não é? … e depois, não é? Portanto fazer…

Entr. – Isto na instrução.

Entr.7 – Isto na instrução, não é? Isto na instrução. E depois, o professor vai… depois do texto estar escrito, pode usar a mesma lista e agora usa-o, não é?

Entr. – Mas é o professor que faz ou são os próprios alunos?

Entr.7 – A lista de verificação?

Entr. – A verificação final? Para ver se os pontos dados na instrução foram cumpridos.

Entr.7 – Isso são os próprios alunos que fazem.

Entr. – Ok.

Entr.7 – Isso são os próprios alunos que fazem. Não, o professor é que, não é?… mas… ou seja, eu acho que… dum, dum, quer dizer… tentando, começando a implementar isto, acho que sim. Acho que, acho que lhes cria muito mais consciência, acho que lhes dá muito mais consciência. Obviamente que os resultados são francamente melhores, não é? do que… por exemplo, um texto, uma pessoa até pode fazer essa experiência, por exemplo, no início do ano, … dar a atividade aos alunos sem qualquer… sem qualquer… instrução por parte do professor: "Escrevam um texto narrativo!". Pronto, sem nada. E depois… a partir de… depois… para confrontar os r… a diferença, não é? os resultados, depois fazer outro tipo de atividade em que realmente houve um texto modelo, houve trabalho de texto, houve interpretação e depois, pronto, essa atividade, por exemplo, até "Olhe, continue a história!", por exemplo, "Dê um fim à história…", não é? "… do que começou a ler". E então aí, vamos ver as diferenças, obviamente que este tipo de, de, de… obviamente que este tipo de, de… aplicação ao… claro dá muito mais …

Entr. – Surte efeitos.

Entr.7 – Claro! Mas… não é uma coisa que aconteça assim do dia para a noite. Não é. É gradual, os alunos não vão começar a usar estratégias assim do dia para a noite, não vão. Se até se começarem, se pelo menos fizerem uma estratégia, uma nova estratégia a cada texto que façam, já é maravilhoso. Portanto, não é, acho que não é assim uma coisa tão… não é fácil do, de… não é fácil de aplicar isto, e portanto também não é fácil para o professor, porque obviamente implica muito mais trabalho na atividade que, que quer realizar, como também o aluno também não vai assim, começar a usar as estratégias todas se não está habituado a isso, não é? Mas acho que, que pouco a pouco… Acho que sim. Realmente, obviamente que, que é muito mais produtivo e construtivo para a aprendizagem do aluno, quer do aluno, quer do grupo em si e até do próprio professor.

Entr. – Muito bem. Não tenho mais nenhuma questão. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa sobre este assunto…

Entr.7 – … não.

Entr. – Então, muito obrigada!

Entr.7 – 'Tá! Obrigada eu e felicidades para o seu… para a sua investigação!

Entr. – Muito obrigada!

Apêndice M – Transcrição da Entrevista 8

Entrevista gravada Transcrição autorizada pelo entrevistado   Data: 31 de julho de 2012 Hora: pelas 14h00 Local: gabinete do docente na FLUP Duração da entrevista: 15:30 minutos Nível lecionado: A1.2

Entrevistadora (**Entr.)** – Boa tarde! Desde já queria agradecer a, a oportunidade de poder fazer esta entrevista. Todas as questões que, que vou de seguida colocar enquadram-se no, no âmbito dum estudo que estou a desenvolver para a realização de uma tese de mestrado[106] em Didática de Línguas, a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto e que está a ser realizado sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro. O estudo subordina-se ao tema Estratégias de Aprendizagem em Português Língua Estrangeira e um dos âmbitos do, do, est… do referido estudo é, portanto, os professores de Português Língua Estrangeira, dos cursos da FLUP, no ano letivo 2011/2012. E é nesse contexto que, que eu lhe faço esta entrevista. A entrevista destina-se a ser gravada e… apesar de não ser anónima, a confidencialidade das respostas é garantida. Eu não sei se tem alguma questão a colocar ou se podemos passar às questões?

Entrevistado 8 (**Entr.8)** – Boa tarde! (risos) Podemos passar às questões.

Entr. – Ok.

[106] Lapso do entrevistado 8. Onde se lê "mestrado" deve ler-se "doutoramento".

Entr.8 – Muito obrigada!

Entr. – Qual é a sua idade?

Entr.8 – … pergunta indiscreta (risos).

Entr. – Bastante!

Entr.8 – Cinquenta e sete anos. Tenho de parar para fazer contas. Quando olho para o espelho, não vejo isso (risos).

Entr. – Quais são as suas habilitações literárias?

Entr.8 – Sou doutorada em Didática das Línguas.

Entr. – Hum. Hum. Neste, vamos dizer, neste segundo semestre, qual foi o nível que se encontrou a lecionar?

Entr.8 – A1.2.

Entr. – Hum, hum.

Entr.8 – Segundo as propostas do Quadro Europeu Comum de Referência e numa adaptação que a Faculdade de Letras faz desses mesmos níveis.

Entr. – Há quanto tempo é que leciona Português Língua Estrangeira?

Entr.8 – Desde…

Entr. – Ou desde quando?

Entr.8 – Exato. Desde oitenta e três. Mil novecentos e oitenta e três. Já era nascida? (risos)

Entr. – Há três anos. (risos)

Entr.8 – Há três anos… (risos)

Entr. – E já agora, pelo que sei, não foi sempre em Portugal.

Entr.8 – Não, não.

Entr. – Portanto, também lecionou no estrangeiro?

Entr.8 – Exatamente. Em vários países, comecei por lecionar em França, mas já tenho lecionado novamente em França, mas não só. Também como, por exemplo, língua segunda em Cabo Verde, como, por exemplo, língua estrangeira na Sérvia, e noutros países, pronto.

Entr. – Hum, hum. Além do português, que outras línguas domina?

Entr.8 – Francês e inglês e tenho conhecimentos ao nível sobretudo da compreensão, quer oral, quer escrita, não só de espanhol como de italiano.

Entr. – Pronto, passando a uma segunda parte mais direcionada para as questões das estratégias de aprendizagem… eu gostaria de saber se costuma pedir aos seus alunos de Português Língua Estrangeira para escreverem textos narrativos. Portanto, quando estou a falar de "costuma" é num sentido mais geral e também especificamente no último curso que…

Entr.8 – Sim, sim.

Entr. – … lecionou.

Entr.8 – Sim. A prática de, quer oral quer escrita, de textos narrativos, está sempre presente nas aulas que vou dando, seja qual for o nível.

Entr. – E porquê?

Entr.8 – Porque considero um modo fundamental de… enfim, um sujeito falante se exprimir… porque tem muito a ver com os hábitos… culturais… Qualquer ser humano, contar, contar histórias faz parte de facto da nossa vida desde mais tenra idade. Quando se aprende uma língua estrangeira, também há vontade de contar, não só histórias, como, por exemplo,… aquilo que se fez no fim de semana, o que se fez nas últimas férias, ou qualquer outra coisa desse tipo.

Entr. – Hum, hum. E tem alguma metodologia, ou metodologias, particulares para levar os alunos a fazerem esse tipo de texto?

Entr.8 – O que costumo fazer, claro que… às vezes os níveis também condicionam a nossa atuação, mas assim globalmente, eu sigo, eu sigo uma metodologia tripartida de pré-leitura, perdão!, pré-escrita, escrita, e revisão da escrita, sempre que possível. … na pré-escrita eu… tento ativar a enciclopédia do aprendente para aquilo que ele já sabe, nomeadamente a competência lexical, competência discursiva, enfim… a própria componente referencial da língua, na medida em que narrar implica conhecer o mundo e há que o ativar, ativar esse conhecimento, quando preparamos a escrita pensar, nomeadamente também nas finalidades desse ato e no destinatário. Depois a escrita, propriamente dita, muitas vezes pratico-a, ou, ou levo os alunos a… sobretudo nas fases iniciais, produzirem em pares…

Entr. – Hum, hum.

Entr.8 – Às vezes em grupos de três, quatro, normalmente é o número máximo…

Entr. – Portanto, grupos pequenos.

Entr.8 – … de alunos, grupos pequenos… e depois… não de uma forma muito sistemática, confesso, mas sempre que eu noto que há… dificuldades específicas e notórias e recorrentes, então aí sim, introduzo a fase da revisão da escrita. Gostava de sublinhar que eu trabalho fundamentalmente com alunos adultos e com bom nível cultural… muitos são estudantes ERASMUS, muitos são estudantes de mes… mestrado e doutoramento… portanto, é suposto que eles já saibam como escrever um texto. Mas enfim, quando há de facto dificuldades recorrentes, então, antes de mais nada eu gosto que o próprio aluno faça um esforço de se debruçar sobre a sua produção e, com a minha ajuda, detetar zonas problemáticas que depois ele próprio pode também corrigir.

Entr. – Hum, hum. … e, pelo que percebo, essa produção, em alguns casos, é feita em sala de aula. Mas é sempre feita em sala de aula, ou também em casa, ou dos dois modos?

Entr.8 – Também em casa. Também em casa. Muitas vezes em sala de aula, em pequenos momentos de quinze minutos, dez minutos para… porque também se trata de produções breves, digamos assim, mas quando elas são mais longas, efetivamente tenho por hábito pedir que os alunos as realizem em casa.

Entr. – Mas há alguma… vamos dizer, é premeditado que no início seja, por exemplo, a produção solicitada na sala de aula e entre pares, como forma de ajudar à produção e, num momento posterior, em que o professor se assegura de que o aluno consegue produzir um texto narrativo por escrito, pedir-lhe para escrever em casa, ou pode começar por ser em casa e depois ver…

Entr.8 – Não.

Entr. – … se o aluno sabe produzir.

Entr.8 – Normalmente sigo precisamente a primeira… enfim, proposta…

Entr. – Abordagem.

Entr.8 – … abordagem que apresentou. … Normalmente tudo se começa a fazer… pelas, pela primeira vez em sala de aula.

Entr. – Hum, hum.

Entr.8 – E normalmente em trabalho colaborativo, e só depois em trabalho indi… individualizado. Acho que isso reforça a confiança do, do estudante e leva-o a, a perceber que até é capaz de produzir um texto coerente, coeso em língua estrangeira.

Entr. – Hum, hum. Quando os alunos, portanto, produzem ou redigem textos narrativos em sala de aula, consegue… perceber como é que eles procedem para redigir esse texto? Portanto se ele cumprem, vamos dizer, uma fase de preparação, depois monitorização, a seguir uma avaliação, se naturalmente seguem a…

Entr.8 – Creio que…

Entr. – … estas fases…

Entr.8 – … muitas vezes, muitas vezes… bom tirando o facto de poderem seguir essas fases, se orientados pelos professor… pelo professor, a verdade é que, quando estão em pequeno grupo ou a realizar a tarefa individualmente, são raros os alunos que… pegam numa folha de rascunho e, por exemplo, fazem esse esforço de preparação prévia, digamos. De planificação do texto, de… enfim, de recapitulação do… da componente linguística que, de que vão necessitar, etc. … Claro que… o meu tipo de experiência nos

últimos anos está mais direcionada com alunos do nível A e alunos do nível B, no caso, nomeadamente, da Sérvia, onde tenho participado com frequência, normalmente trabalho com alunos de nível B. O que me faz… enfim, pelo menos levantar a hipótese de que, se eu pedisse a um aluno para, sei lá!, escrever uma crónica, escrever um texto… argumentativo de alto nível… mais longo, mais elaborado, etc. é provável que os alunos recorressem a essa metodologia, a esse tipo de abordagem. No caso dos alunos de nível A, eles… são… de um modo geral… estão mais predispostos para pegarem na caneta e começar a escrever e depois, à medida que as dificuldades vão aparecendo, aí sim, eles vão recorrendo, por exemplo, ao dicionário, por exemplo, às fichas que foram fornecidas pela professora, por exemplo, outros materiais, não é? mas… e sim, e sim, quando o trabalho é feito em sala de aula, a consulta de todos esses elementos é possível e portanto, é assim que eu vou percecionando, um pouco, o modo como eles constroem o seu texto.

Entr. – E em termos de estratégias mais específicas, consegue identificar aquelas que são as mais recorrentes, que os alunos utilizam? Já referiu a consulta de materiais, fichas por exemplo, a consulta do dicionário. Há mais alguns tipos de estratégias que sejam notórias neste nível?

Entr.8 – … há… vamos… vamos… falar sobretudo de práticas visíveis…

Entr. – Hum, hum.

Entr.8 – … porque… em termos de esforço metacoginitivo, por exemplo, eu não tenho grandes elementos que me permitam concluir de modo particular isto ou aquilo. Mas em termos de práticas… eles adotam com frequência a estratégia do evitamento, ou seja, nota-se perfeitamente que se não sabem dizer… algo ou de uma determinada maneira, procuram um, um sinónimo, ou um antónimo, ou uma compensação, uma, uma perífrase, enfim, isso é bem, é bem visível, nessa reformulação da sua própria competência. Por outro lado, é certo que eles procuram muito o olhar do outro e… também é verdade que é uma prática que eu própria incentivo em sala de aula. Desde a primeira aula eu gosto que eles sintam que a turma é um grupo, um grupo que pode entreajudar-se e, e portanto ajudar à progressão nas aprendizagens e portanto é frequente eles perceberem e… que… quais são as forças de cada um dos estudantes e, portanto, muito naturalmente recorrerem a essa, a essa ajuda.

Entr. – E ao professor?

Entr.8 – E ao professor. Ao professor com… com frequência, com facilidade. Depois, há também uma outra, enfim, podemos dizer, estratégia… que é o recurso à… à tradução. … que eu… numa faixa de aprendizagem como aquela em que trabalho, não incentivo de modo particular a presença da língua materna e de outras línguas estrangeiras na cabeça dos alunos é muito forte. E portanto, eu prefiro, desde as primeiras aulas incentivar o uso… recorrente à língua portuguesa, mas é claro que as outras línguas podem circular no espaço da aula… ev… eventualmente, não é? e por manifesta necessidade da comunicação do aprendente. Nessas situações, eu procuro sempre levar o aluno, ou outros alunos, a encontrarem o correspondente em língua portuguesa a fim de, efetivamente, apresença da língua estrangeira ser diminuta.

Entr. – Hum, hum.

Entr.8 – E das outras línguas estrangeiras, desculpe.

Entr. – E, finalmente, … disse que desde o início fomenta um, um, portanto, um, uma prática colaborativa, quer na produção dos textos, quer, pelo que percebi, na parte de revisão…

Entr.8 – De revisão, sim…

Entr. – … leva a cabo ou promove atividades de autocorreção ou heterocorreção da escrita, individual, em pares, em grupos…

Entr.8 – Hum, hum, sobretudo em grupos de dois. Voltamos à ideia inicial… o, o reforço das aprendizagens faz-se muito bem com alunos deste tipo, como disse, adultos e, enfim, com um nível cultural elevado, faz-se muito bem a dois. … E esse esforço que muitas vezes de autocorreção e de hetero às vezes é consubstanciado ou acompanhado por… grelhas de observação de texto que eu própria forneço ao aluno. Então aí… digamos que sai reforçada essa, esse esforço, sai reforçado esse esforço de correção… do outro.

Entr. – E quais são as vantagens, para terminar, quais são as vantagens que encontra em que esse trabalho seja feito em pares e não individualmente?

Entr.8 – … porque eu acredito que se aprende melhor… com o outro do que sozinho. (risos)

Entr. – Pronto, eu não tenho mais nenhuma questão. Não sei se quer fazer mais alguma observação sobre o tema?

Entr.8 – Nada, nada mais a acrescentar. Desejo que não seja muito dura a transcrição. (risos)

Entr. – (risos) Obrigada!

Apêndice N – Informações sobre uma pessoa e a sua fotografia (A1-A2)

O João Carlos tem 45 anos, é português, do Porto, e gosta de viajar. Ele é solteiro, e, neste momento, não tem namorada. Nos tempos livres, gosta de tirar fotografias, passear na natureza, estar com os amigos e tocar viola. A estação do ano preferida dele é a primavera e não gosta nada do tempo chuvoso.

[107]

Como foram as últimas férias do João Carlos?

[107] Fotografia de Amélia Queiroz.

Apêndice O – Ficha de verificação de EA na produção escrita de narrativas em PLE

FICHA DE VERIFICAÇÃO

Por favor, assinale com uma cruz (X) a opção adequada, no caso das questões fechadas, e responda de modo claro às perguntas de outro tipo. Os seus conhecimentos de língua portuguesa não estão a ser avaliados.

Este questionário destina-se a ser analisado ☐ pelo(a) seu/sua professor(a) ☐ pelo(s) seu(s) colega(s) que o discutirá(ão) consigo e lhe sugerirá(ão) algumas formas de melhorar o seu desempenho.

Nome do aluno: _____ Data: _____/_____/_____

Produção escrita em sala de aula

Quando tenho de escrever uma narrativa (contar, relatar alguma coisa),…

1. Antes da realização da atividade

	Nunca 1	**Poucas Vezes 2**	**Algumas Vezes 3**	**Muitas Vezes 4**	**Sempre 5**
1.1. penso no que vou escrever, em função do objetivo da atividade.					
1.2. anoto as principais ideias sobre o tema do texto.					
1.3. penso nas dificuldades que posso ter no momento de escrever o texto.					
1.4. penso em possíveis formas de solucionar os problemas.					
1.5. utilizo modelos textuais como exemplo.					
1.6. organizo o que vou escrever em palavras-chave.					
1.7. faço um plano do texto.					
1.8. penso nos recursos linguísticos que vou utilizar (por exemplo, adjetivos, tempos/modos verbais,…).					
1.9. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…).					
1.10. peço explicações sobre a atividade ou exemplos:					
1.10.1. ao(à) professor(a).					
1.10.2. a colegas.					

	Nunca 1	Poucas Vezes 2	Algumas Vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
1.11. prefiro preparar a atividade sozinho(a) do que com colegas.					
1.12. uso outras estratégias que não as anteriores.					
1.13. não sei que estratégias uso.					

1.14. Se uso alguma(s) destas estratégias, sinto-me mais competente para escrever o texto? Sim ☐ Não ☐. Porquê?

_____

_____

_____

2. Durante a realização da atividade

	Nunca 1	Poucas Vezes 2	Algumas Vezes 3	Muitas Vezes 4	Sempre 5
2.1. sigo as instruções.					
2.2. tento estar concentrado(a).					
2.3. tenho especial atenção aos aspetos em que normalmente tenho mais dificuldades.					
2.4. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…).					
2.5 corrijo-me quando me apercebo de que errei.					
2.6. tenho em consideração o leitor/recetor a quem se dirige o texto.					
2.7. reescrevo o texto, ou partes do texto, quando vejo necessidade de tornar mais claro algum aspeto.					
2.8. reformulo o plano prévio do texto, se necessário.					
2.9. tento que o meu texto seja claro.					
2.10. uso outras estratégias que não as anteriores.					
2.11. não sei que estratégias uso.					

2.12. No caso de ter dificuldades enquanto escrevo, peço ajuda? Sim ☐ Não ☐.
No caso de ser sim:
☐ ao(à) professor(a).
☐ a colegas.

3. Depois da realização da atividade

	Nunca **1**	**Poucas Vezes** **2**	**Algumas Vezes** **3**	**Muitas Vezes** **4**	**Sempre** **5**
3.1. releio o texto.					
3.2. verifico se segui as instruções.					
3.3. vejo se cumpri o objetivo da atividade.					
3.4. faço as correções que acho que são necessárias.					
3.5. uso materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…), para corrigir o texto se necessário.					
3.6. identifico os pontos fortes e fracos do texto.					
3.7. uso outras estratégias que não as anteriores.					
3.8. não sei que estratégias uso.					

3.9. No caso de receber críticas e/ou comentários sobre o meu texto tento tomá-las em consideração na reformulação do meu texto, se necessário? Porquê?

Comentários:

Sugestões:

Apêndice P – Ficha de verificação de EA na produção escrita de narrativas em PLE (após a redação de uma narrativa)

FICHA DE VERIFICAÇÃO

Por favor, preencha o questionário que se segue sobre a produção escrita de narrativas em Português Língua Estrangeira. Assinale com uma cruz (X) a opção adequada, no caso das questões fechadas, e responda de modo claro às perguntas de outro tipo. Os seus conhecimentos de língua não estão a ser avaliados.

Este questionário destina-se a ser analisado ☐ pelo(a) seu/sua professor(a) ☐ pelo(s) seu(s) colega(s) que o discutirá(ão) consigo e lhe sugerirá(ão) algumas formas de melhorar o seu desempenho.

Nome do aluno: _____ Data: _____/_____/_____

1. Antes de escrever a narrativa

1.1. pensei no que ia escrever, em função do objetivo da atividade.	
1.2. anotei as principais ideias sobre o tema do texto.	
1.3. pensei nas dificuldades que podia ter no momento de escrever o texto.	
1.4. pensei em possíveis formas de solucionar os problemas.	
1.5. utilizei modelos textuais como exemplo.	
1.6. organizei o que ia escrever em palavras-chave.	
1.7. fiz um plano do texto.	
1.8. pensei nos recursos linguísticos que ia utilizar (por exemplo, adjetivos, tempos/modos verbais,…).	
1.9. usei materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…).	
1.9.1. ao(à) professor(a).	
1.9.2. a colegas.	
1.10. preferi preparar a atividade sozinho(a) do que com colegas.	
1.11. usei outras estratégias que não as anteriores.	
1.12. não sei que estratégias usei.	

1.13. Se usei alguma(s) destas estratégias, senti-me mais competente para escrever o texto? Sim ☐ Não ☐. Porquê?

2. Enquanto escrevia a narrativa

2.1. segui as instruções.	
2.2. tentei estar concentrado(a).	
2.3. tive especial atenção aos aspetos em que normalmente tenho mais dificuldades.	
2.4. usei materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…).	
2.5. corrigi-me quando me apercebi de que errei.	
2.6. tive em consideração o leitor/recetor a quem se dirigia o texto.	
2.7. reescrevi o texto, ou partes do texto, quando vi necessidade de tornar mais claro algum aspeto.	
2.8. reformulei o plano prévio do texto, se o achei necessário.	
2.9. tentei que o meu texto fosse claro.	
2.10. usei outras estratégias que não as anteriores.	
2.11. não sei que estratégias usei.	

2.12. No caso de ter tido dificuldades enquanto escrevia, pedi ajuda? Sim ☐ Não ☐.
No caso de ser sim:
☐ ao(à) professor(a).
☐ a colegas.

3. Depois de escrever a narrativa

3.1. relei o texto.	
3.2. verifiquei se segui as instruções.	
3.3. vi se cumpri o objetivo da atividade.	
3.4. fiz as correções que achei necessárias.	
3.5. usei materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…), para corrigir o texto quando achei necessário.	
3.6. identifiquei os pontos fortes e fracos do texto.	
3.7. usei outras estratégias que não as anteriores.	
3.8. não sei que estratégias usei.	

3.9. No caso de ter recebido críticas e/ou comentários sobre o meu texto tentei tomá-las em consideração na reformulação do texto, quando achei necessário? Porquê?

Comentários:

Sugestões:

Apêndice Q – Grelha de leitura do questionário sobre EA na produção escrita de narrativas em PLE

GRELHA DE LEITURA DE QUESTIONÁRIO

As estratégias de aprendizagem enunciadas no questionário encontram-se de seguida agrupadas em estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas.

Tipo de estratégias de aprendizagem	Questões por fase de escrita		
	1. Antes da realização da atividade	**2. Durante a realização da atividade**	**3. Depois da realização da atividade**
Estratégias metacognitivas	1.1.	2.2.	3.1.
	1.2.	2.3.	3.2.
	1.3.	2.5.	3.3.
	1.4.	2.7.	3.4.
	1.7.		
Estratégias cognitivas	1.5.	2.1.	3.5.
	1.6.	2.4.	3.6.
	1.7.	2.6.	
	1.8.	2.7.	
	1.9.	2.8.	
		2.9.	
Estratégias socioafetivas	1.10.	2.12.	3.9.
	1.11.		
	1.14.		
Outras metacognitivas	1.12.	2.10.	3.7.
	1.13.	2.11.	3.8.

De acordo com a classificação de:

Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign languages instruction, *Foreign Language Annals*, *22*(1), 13-24.

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

Apêndice R – Lista de EA (C1-C2)

LISTA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Níveis C1 e C2

ESTRATÉGIAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	**Tomada de consciência**	*- Ter presentes as finalidades e os interesses gerais e pessoais para se aprender uma nova língua;* *- Definir as suas próprias necessidades e interesses;* *- Assumir o protagonismo na sua própria aprendizagem;* *- Compreender como se aprendem as línguas e para que serve cada uma das atividades;* *- Testar a rentabilidade de cada uma;* *- Conhecer a estrutura dos livros de textos e de outros materiais didáticos;* *- Reconhecer o seu próprio estilo de aprendizagem;* *- Testar várias técnicas;* *- Procurar oportunidades para praticar a língua;* *- Criar sintonia com os colegas e favorecer a cooperação para trabalhar e praticar em grupo;* *- Partir dos conhecimentos e experiências prévios;* *- Utilizar de forma seletiva e efetiva os recursos disponíveis: programas de televisão, meios de comunicação social, TIC, contactos, livros de texto, gramáticas e Internet.*
	Motivação, atitude positiva	*- Estimular a confiança na sua própria capacidade para aprender a língua;* *- Ter uma atitude positiva ante a aprendizagem;* *- Motivar-se para comunicar de forma autêntica na nova língua;* *- Ter uma atitude positiva ante a língua e cultura que se está a aprender;* *- Apreciar a diferença como riqueza;* *- Aceitar e promover a língua estrangeira como instrumento de comunicação na aula;* *- Arriscar na comunicação e tentar ativar os recursos de que são detentores;* *- Perder o medo dos erros e reconhecê-los como necessários para aprender;* *- Controlar a ansiedade;* *- Interessar-se por melhorar;* *- Superar as fases de aparente estancamento e não desanimar;* *- Identificar as suas próprias preferências ao longo do curso, tanto na forma de trabalhar como em outros aspetos, e nos*

		temas que necessitam de reforço; *- Aprofundar de forma pessoal os aspetos socioculturais e linguísticos que mais lhe interessam;* *- Reconhecer a utilidade de trazer para o grupo os seus próprios esquemas de conhecimento e as suas próprias experiências para a aprendizagem da língua estrangeira que está a ser aprendida;* *- Mostrar interesse em superar as suas próprias faltas de recursos linguísticos, explorando ao máximo os conhecimentos e as estratégias comunicativas disponíveis;* *- Ter desejo de superação e investir nisso.* *- Desenvolver o gosto por um trabalho bem feito.*
	Planificação do trabalho	*- Tomar iniciativa na fixação e negociação de objetivos;* *- Reconhecer os objetivos das diferentes atividades;* *- Selecionar temas e conteúdos;* *- Expressar os seus próprios interesses e necessidades de aprendizagem;* *- Identificar as técnicas e procedimentos mais eficazes para conseguir atingir os diversos objetivos;* *- Gerir o tempo de que se dispõe de acordo com as necessidades de aprendizagem;* *- Selecionar os materiais necessários.*
	Captação do novo	*- Ativar os conhecimentos anteriores para ancorar novos conhecimentos;* *- Contextualizar e questionar-se sobre o significado das mensagens, sobre as possíveis reações linguísticas de um interlocutor e sobre a forma de transmitir algo;* *- Formular hipóteses sobre a estrutura que se vai necessitar ou que se vai estudar;* *- Relacionar, comparar, adivinhar e deduzir a partir do que se conhece.*
	Procura, atenção seletiva, descoberta	*- Observar modelos orais e escritos;* *- Selecionar os dados de que se necessitam;* *- Descobrir e deduzir o funcionamento da língua num aspeto concreto;* *- Contrastar, corrigir ou verificar as hipóteses formuladas;* *- Manusear seletivamente materiais de consulta;* *- Pedir explicações e esclarecimentos;* *- Comparar com a língua materna e com outras línguas que se conheçam;* *- Controlar a própria compreensão.*
	Prática	*- Experimentar e selecionar as atividades, técnicas e procedimentos mais eficazes de prática e de interiorização;* *- Estabelecer relações;* *- Ter um caderno pessoal de notas;* *- Elaborar esquemas, listas e resumos;* *- Praticar com os colegas ou individualmente;* *- Respeitar e valorizar o esforço dos colegas;* *- Criar situações para utilizar com frequência o aprendido;* *- Realizar atividades de autocontrolo;* *- Exercitar todas as competências;* *- Copiar, repetir, memorizar, fazer desenhos, inventar jogos,*

		sublinhar, colorir; *- Ensaiar;* *- Criar associações sonoras, visuais, cinéticas, textuais, formais e semânticas;* *- Memorizar canções, textos, poemas ou frases;* *- Controlar os seus próprios erros: criar um caderno de superação de erros, anotando a causa e a forma de superação;* *- Rever;* *- Fazer um diário das aulas.*
	Conceptualização	*- Fazer um diário das aulas;* *- Reestruturar os seus próprios esquemas de conhecimento a partir das novas contribuições;* *- Valorizar a possibilidade de generalizar a outros casos o que se aprendeu;* *- Comparar com outros conhecimentos da mesma língua, da língua materna ou de outras línguas que sabe;* *- Reconhecer e expressar as novas aquisições, nomeadamente em sínteses, regras, avisos e notas.*
	(Auto)avaliação	*- Aplicar grelhas de avaliação, assinalando o grau de consecução, de interesse, de participação e de satisfação;* *- Elaborar na aula, com os colegas, critérios de avaliação para cada tarefa ou atividade,* *- Avaliar as suas próprias produções e as de colegas, a partir dos critérios por eles estabelecidos;* *- Assinalar as dificuldades e as formas de as superar;* *- Controlar os seus próprios erros e delinear um plano de superação;* *- Comprovar os seus próprios conhecimentos e capacidades;* *- Autocorrigir-se (com ajudar do professor, dos colegas ou utilizando materiais didáticos).*

Adaptado de Fernández López, S. (2008c). Los contenidos estratégicos. J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 857-860). Madrid: Sociedad Española de Librería. [Tradução nossa]

Apêndice S – Ficha com sequência de imagens e instruções para atividade e produção escrita (C1-C2)

1. Observe as seguintes imagens[108].

Imagem 1

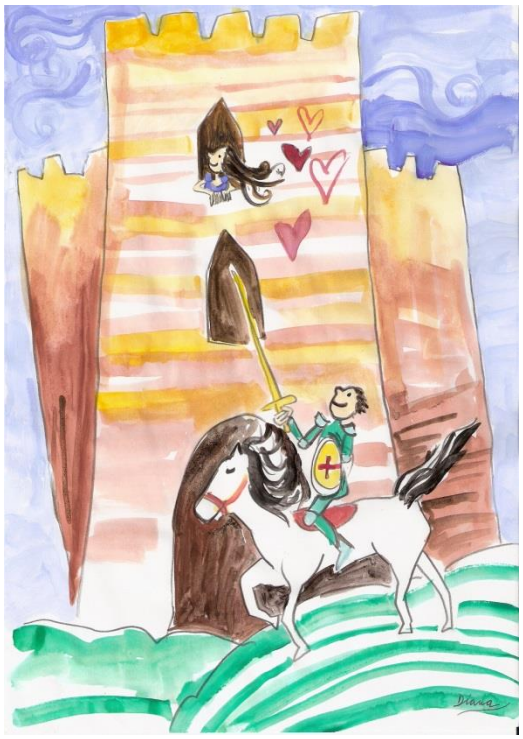


Imagem 2

2. Formule hipóteses com um colega sobre as mesmas.

3. Crie, com o mesmo colega, uma narrativa oral a partir das imagens.

4. Faça, individualmente, um plano do texto.

5. Troque o plano de texto com o seu colega.

6. Redija, individualmente, uma narrativa a partir do plano do texto que recebeu.

[108] Ilustrações de Diana Costa - https://www.facebook.com/iliketheartstudio?fref=ts.

⚠ **Antes de escrever o texto, não se esqueça:**

- ✓ Pense no que vai escrever, em função do objetivo da atividade
- ✓ Anote as principais ideias sobre o tema do texto
- ✓ Pense nas dificuldades que pode ter no momento de escrever o texto e em possíveis formas de as ultrapassar
- ✓ Recorra a modelos textuais como exemplo
- ✓ Organize o que vai escrever em palavras-chave
- ✓ Pense nos recursos linguísticos que vai utilizar (por exemplo, adjetivos, tempos/modos verbais,…)
- ✓ Recorra a materiais auxiliares (gramática, dicionário, fichas,…), sempre que necessário
- ✓ Peça explicações sobre a atividade ou exemplos ao professor ou a colegas

7. Depois de redigir o texto, reveja-o.

8. Em seguida, leia o texto que o seu colega escreveu com base no seu plano e comente-o com ele.