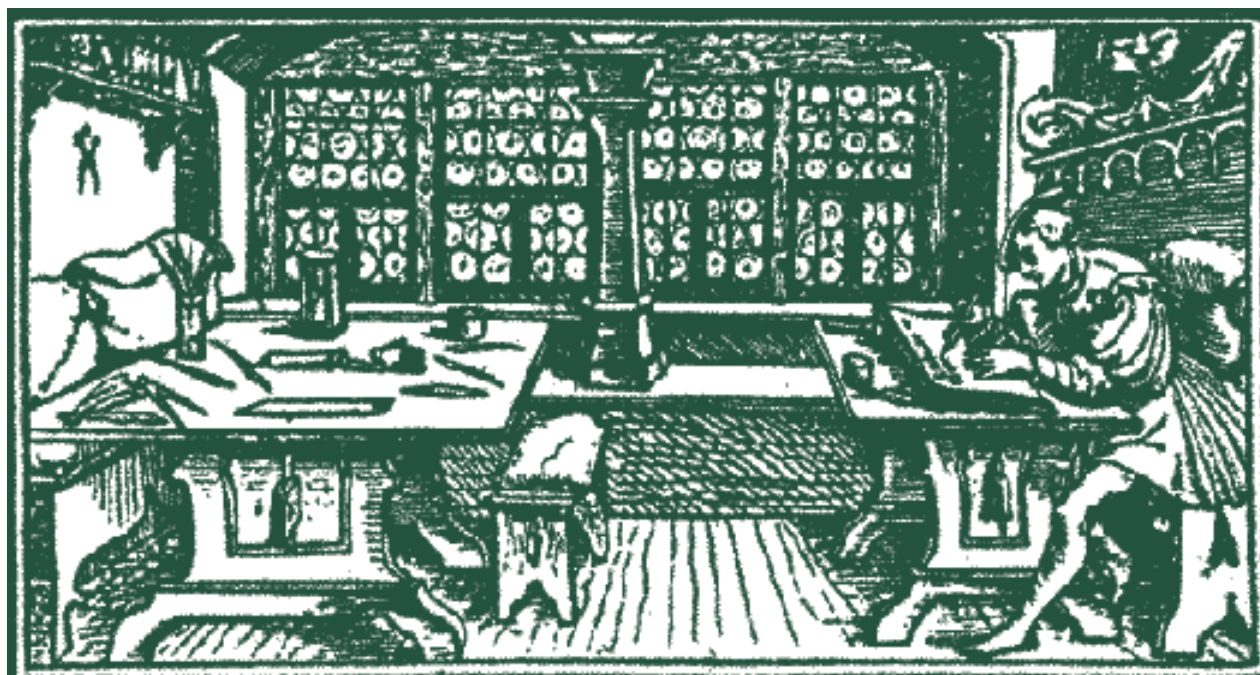




STUDIA UNIVERSITATIS
BABEȘ-BOLYAI



PHILOLOGIA

4/2017

STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI

SERIES

PHILOLOGIA

EDITORIAL OFFICE: 31st Horea Street, Cluj-Napoca, Romania, Phone: +40 264 405300

REFEREES:

Prof. dr. Ramona BORDEI BOCA, Université de Bourgogne, France
Prof. dr. Sharon MILLAR, University of Southern Denmark, Odense
Prof. dr. Gilles BARDY, Aix-Marseille Université, France
Prof. dr. Rudolph WINDISCH, Universität Rostock, Deutschland
Prof. dr. Louis BEGIONI, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", Italia

EDITOR-IN-CHIEF:

Prof. dr. Corin BRAGA, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD:

Conf. dr. Ștefan GENCĂRĂU, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

MEMBERS:

Prof. dr. Rodica LASCU POP, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
Prof. dr. G. G. NEAMȚU, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
Prof. dr. Jean Michel GOUVARD, Université de Bordeaux 3, France
Prof. dr. Sanda TOMESCU BACIU, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
Prof. dr. Sophie SAFFI, Aix-Marseille Université, France

TRANSLATORS:

Dana NAȘCA-TARTIÈRE, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
Annamaria STAN, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

YEAR
MONTH
ISSUE

Volume 62 (LXII) 2017
DECEMBER
4

PUBLISHED ONLINE: 2017-12-15
PUBLISHED PRINT: 2017-12-29
ISSUE DOI:10.24193/subbphilo.2017.4

S T U D I A
UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI
PHILOLOGIA

4

STUDIA UBB EDITORIAL OFFICE: B.P. Hasdeu no. 51, 400371 Cluj-Napoca, Romania,
Phone + 40 264 405352; office@studia.ubbcluj.ro

SUMAR - SOMMAIRE - CONTENTS – INHALT

**SPECIAL ISSUE - 10 ANOS DE ENSINO DO PORTUGUES NA FACULDADE DE
LETRAS DE CLUJ**

Issue Coordinator: Veronica Manole

- VERONICA MANOLE, 10 anos de ensino do portugues na Faculdade de Letras de Cluj..... 7
- MARIA HELENA ARAUJO CARREIRA, Contribution à l'étude de la proxémique verbale en portugais : distance, proximité, énonciation et interlocution * *A Contribution for the Study of Verbal Proxemics in Portuguese: Distance, Proximity, Enunciation, Interlocution* * *Contribuție pentru studierea proxemicii verbale în portugheză: distanță, proximitate, enunțare, interlocuție*..... 9
- MARIA ALDINA MARQUES, ISABEL MARGARIDA DUARTE, *Lá*, atenuador em interações informais do português europeu * *'Lá', Mitigation Marker in Informal Interactions in European Portuguese* * „*Lá*”, *marcator de atenuare în interacțiuni informale în portugheză europeană*..... 17
- ADRIANA CIAMA, Verbos de movimento em português: critérios semânticos de delimitação * *Motion Verbs in Portuguese: Semantic Criteria of Delimitation* * *Verbele de mișcare în portugheză: criterii semantice de delimitare*..... 35

ANA CRISTINA PEREIRA BRAZ, Ironie et argumentation dans le discours parlementaire portugais * <i>Irony and Argumentation in Portuguese Parliamentary Discourse</i> * Ironie și argumentare în discursul parlamentar portughez	53
ISABEL MARGARIDA DUARTE, ROGELIO PONCE DE LEÓN, Valeurs de <i>ainda</i> [encore] en portugais et leurs équivalents en espagnol * <i>Values of Ainda [Still] in Portuguese and their Equivalents in Spanish</i> * Valori ale lui <i>ainda</i> [încă] în portugheză și echivalente în spaniolă.....	63
ISABELLE SIMÕES MARQUES, Entre <i>beats</i> e rimas: fusão de línguas e identidades nas músicas urbanas em Portugal * <i>Between beats and Rhymes: Language Fusion and Identity in Portuguese Urban Music</i> * Între ritmuri și rime: amestec de limbi și identitate în muzica urbană portugheză.....	77
MARIA HELENA DA NÓBREGA, Recursos educacionais abertos para português para falantes de outras línguas * <i>Open Education Resources for Portuguese for Foreigners</i> * Resurse educaționale deschise pentru portugheză ca limbă străină.....	89
LAURA CARDOSO BAPTISTA, ISABEL MARGARIDA DUARTE, ÂNGELA CARVALHO, Estratégias de aprendizagem e desempenho oral: estudo de caso * <i>Language Learning Strategies and Oral Performance: A Case Study</i> * Strategii de învățare în exprimarea orală: un studiu de caz	105
VERONICA MANOLE, Dificuldades dos falantes romenos na aprendizagem das formas de tratamento do português europeu * <i>Difficulties of Romanian Speakers in Learning Address Terms in European Portuguese</i> * Dificultăți ale vorbitorilor români în învățarea formelor de adresare din portugheza europeană	117
VERA LÚCIA DE OLIVEIRA, Eça de Queirós e Machado de Assis: cronaca di un mancato incontro * <i>Eça de Queirós and Machado de Assis: a Chronicle of a Missed Encounter</i> * Eça de Queirós și Machado de Assis: cronica unei întâlniri ce nu a avut loc	129
MATHEUS DE BRITO, Camões e a civilização do comércio? * <i>Camões and the Civilization of Commerce</i> * Camões și civilizația comerțului.....	139
CRISTINA PETRESCU, Heteronímia e sinceridade na criação do primeiro Fradique Mendes * <i>Heteronymy and Sincerity in the Creation of the first Fradique Mendes</i> * Heteronimie și sinceritate în crearea primului Fradique Mendes.....	151
CATARINA FIRMO, Paisagens evocadas em Marguerite Duras e Sophia de Mello Breyner Andresen * <i>Landscapes Evoked in Marguerite Duras' e Sophia de Mello Breyner Andresen's Works</i> * Peisaje evocate în opera lui Marguerite Duras și a Sophiei de Mello Breyner Andresen	159
RITA LAGES RODRIGUES, Uma Yanomami radical: a Galeria Cláudia Andujar em Inhotim * <i>A radical Yanomami: Cláudia Andujar Gallery in Inhotim</i> * O Yanomami radicală: Galeria Cláudia Andujar în Inhotim.....	171
IOLANDA VASILE, CAROLINA PEIXOTO, O amor e a guerra no Planalto E na Estepe: entre camaradas angolanos, a União Soviética e a Guerra Fria * <i>Love and War in The Plateau and the Steppe: Between Angolan Comrades, the Soviet Union and the Cold War</i> * Dragoste și război în Planaltul și Stepă: între tovarăși angolezi, Uniunea Sovietică și Războiul Rece.....	185

CRISTINA PETRESCU, Reflexos do jazz na literatura portuguesa * <i>Reflexions of Jazz in Portuguese Literature</i> * <i>Reflectări ale jazzului în literatura portugheză</i>	199
CORNELIU POPA, Eu, tradutor, me confesso * <i>I, Translator, Confess</i> * <i>Eu, traducătorul, mărturisesc</i>	211

VARIA

KARL GERHARD HEMPEL, «(In-)traducibilità» übersetzungstheorien in italien: ein «sonderweg»? * «(Un-)Translatability». <i>Translation Theories in Italy: a «Special Way»?</i> * <i>(In-)traducibilitatea. Teoriile cu privire la traducere în Italia : o cale aparte ?</i>	221
LUCIANA T. SOLIMAN, De la terminologie ideologique : entre logiciels et propriete intellectuelle * <i>On Ideological Terminology: Between Software and Intellectual Property</i> * <i>Cu privire la terminologia ideologică : între programe informatice și proprietate intelectuală</i>	235
DIANA-MARIA ROMAN, Notes on suppletion in the contemporary romanian language * <i>Notes on Suppletion in the Contemporary Romanian Language</i> * <i>Observații asupra supletivismului limbii române contemporane</i>	245

BOOK REVIEWS

Adriana Ciama, <i>Gramática prática do português</i> (240 p) et <i>Gramática prática do português. Exercícios complementares</i> . (263 p.), Ars Docendi, Universitatea din București, București, 2017 (MARIA HELENA ARAÚJO CARREIRA).....	263
Adriana CIAMA, <i>Verbos de movimento intransitivos em português e romeno</i> , Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2017, 560 p (SANDAREINHEIMER RÎPEANU)	265

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ORAL: ESTUDO DE CASO

Laura Cardoso Baptista¹, Isabel Margarida Duarte²,
Ângela Carvalho³

ABSTRACT. *Language Learning Strategies and Oral Performance: A Case Study.* This article presents the results of a quantitative analysis on the link between (1) the use of language learning strategies (LLS) and (2) the oral performance among beginner students of the Portuguese for Foreigners Course at University of Porto, in the 2014-2015 academic year. The findings are: there is a positive correlation, but not significant, between (1) and (2), and students with the best results in the oral assessment have higher means in the LLS use, use more LLS in high frequency level and over-perform on the use of specific LLS.

Key-words: *Portuguese foreign language. Portuguese second language. Foreign language learning. Second language learning. Language learning strategies. Speaking.*

REZUMAT. *Strategii de învățare în exprimarea orală: un studiu de caz.* Acest articol prezintă rezultatele unei analize cantitative a relației dintre (1) folosirea strategiilor de învățare a unei limbi străine (SÎLS) și (2) evaluarea exprimării orale în rândul studenților de nivel începător de la cursul de portugheză pentru străini de la Universitatea din Porto din anul universitar 2014-2015. Rezultatele studiului sunt următoarele: se observă o corelație pozitivă, dar nu semnificativă, între (1) și (2). Studenții cu cele mai bune rezultate la evaluarea orală folosesc mai eficient SÎLS, folosesc mai multe SÎLS și mai frecvent și au performanțe ridicate în folosirea unor dintre aceste strategii.

Cuvinte cheie: *portugheza ca limbă străină, portugheza ca limbă nematernă, învățarea limbilor străine, învățarea limbilor nematerne, exprimare orală*

¹ Nasceu em São Paulo, onde se licenciou em Letras Português-Inglês, Latim e Filosofia. Fez Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira na Universidade do Porto. Há 20 anos trabalha para instituição de ensino brasileira e atualmente é Leitora na Espanha. E-mail: baptistalaura@hotmail.com

² Isabel Margarida Duarte é Doutora em Linguística (2000) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde é Professora Associada de Linguística. Áreas de investigação: pragmática, análise do discurso, ensino do Português, linguística contrastiva Universidade do Porto, Faculdade de Letras e Centro de Linguística da Universidade do Porto E-mail: iduarte@letras.up.pt

³ Licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Franceses, realizou o Mestrado em Ensino de PLS / LE e doutorou-se em Didática de Línguas (FLUP). Nos últimos 10 anos tem vindo a lecionar PLE e a colaborar na formação de professores de PLE. Desde outubro de 2015 é Professora Auxiliar na FLUP. E-mail: angela.cf.carvalho@gmail.com

Introdução

A investigação sobre o uso de estratégias de aprendizagem (EA) — “atividades conscientemente escolhidas pelos aprendentes com o propósito de regular a própria aprendizagem” (Griffiths, 2013) — representa, desde os seus inícios na década de 1970, uma importante mudança de foco no processo de ensino-aprendizagem de uma língua segunda (LS/L2)⁴, ao colocar o aluno como potencial protagonista desse processo, capaz de lançar mão de recursos que podem facilitar e acelerar a aprendizagem. Essa mudança de foco teve como ponto de partida a iniciativa de se observar o comportamento dos chamados “*good language learners*” — “bons aprendentes de língua” — levada a cabo, separadamente, por Joan Rubin e por David Stern, cujas conclusões foram publicadas nos artigos, ambos de 1975, “What the ‘good language learner’ can teach us” e “What can we learn from the good language learner?”, respetivamente. A partir de então, começam a surgir, por um lado, inúmeros estudos sobre a relação entre as técnicas usadas pelo bom aprendente e os processos metacognitivos, cognitivos, sociais e afetivos envolvidos na aprendizagem de uma LS/L2 e, por outro, segundo afirma Chamot (2005), instruções sobre ações pedagógicas que oferecessem a alunos com menos sucesso na aprendizagem ferramentas que os pudessem ajudar a melhorar o seu desempenho.

Nessa tradição de investigação e no âmbito do estágio pedagógico realizado no ano académico 2014-2015 junto a alunos do nível A1.2⁵ do Curso Anual de Português para Estrangeiros (CAPE) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), analisou-se, numa população de 30 alunos, (a) a frequência de uso de EA e a sua relação com (b) as médias alcançadas na avaliação oral final, procurando-se obter dados sobre a existência de correlação positiva entre essas duas variáveis e sobre o perfil de uso de EA por parte dos alunos com o melhor desempenho oral⁶. A população é bastante heterogénea quanto às nacionalidades (19 no total), línguas maternas (16), idades (média de 27,9 anos) e formação escolar/académica, com prevalência de sujeitos do sexo feminino (67%).

⁴ Optou-se neste artigo pelo uso do termo língua segunda (LS/L2), atendendo ao critério sociopolítico discutido por Hans Stern, citado em Leiria (2004). Segundo tal critério, o termo LS/L2 deve ser usado para “classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida”, sendo “frequentemente a ou uma das línguas oficiais” (Leiria, 2004, p. 1). Essa é, pois, a situação de aprendizagem de uma língua não nativa num ambiente imersivo, como a situação vivenciada pelos alunos investigados.

⁵ De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001).

⁶ Os resultados da análise quantitativa apresentados e comentados neste artigo correspondem a um capítulo do relatório de Mestrado intitulado *O uso de estratégias de aprendizagem e a competência oral entre alunos do nível A1.2*, de Laura Cardoso Baptista (Baptista, 2016), elaborado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira (FLUP), orientado por Isabel Margarida Duarte e coorientado por Ângela Carvalho.

Estratégias de aprendizagem – taxonomia de base

A taxonomia de base deste artigo é a de Oxford (1990), que se apresenta bipartida em duas classes: estratégias diretas e estratégias indiretas. Essa divisão baseia-se na constatação de que algumas estratégias envolvem processamento mental da língua-alvo (LA), ao passo que outras contribuem para a aprendizagem na medida em que apoiam (com o controle das emoções e com a interação com outros indivíduos) e gerenciam o processo de aprendizagem, sem, necessariamente, envolver a LA. As estratégias diretas incluem três grupos: estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação, conforme o tipo de processamento mental e o propósito envolvidos, e as estratégias indiretas incluem outros três grupos: estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. Embora se apresentem divididas em duas classes, as EA diretas e as indiretas apoiam-se mutuamente, assim como os seis grupos interagem entre si, ajudando-se reciprocamente. A seguir, são apresentados sucintamente os seis grupos dessa taxonomia, os quais mantêm uma relação especular com as partes do instrumento aplicado para a coleta de dados sobre o uso de EA e do qual se falará mais adiante.

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

manter uma conversa), usar circunlóquios ou sinónimos, etc. são exemplos de estratégias de compensação bastante frequentes, mesmo entre falantes nativos. (D) As estratégias metacognitivas ajudam a coordenar o processo de aprendizagem e subdividem-se em três subgrupos: (a) focar na aprendizagem, (b) organizar e planear a aprendizagem e (c) avaliar a aprendizagem. São exemplos de estratégias metacognitivas: compreender o propósito de uma tarefa, preparar o vocabulário necessário para a realização de uma atividade, criar uma agenda de estudo, organizar o ambiente físico, de modo a facilitar a aprendizagem, decidir qual o propósito específico de uma tarefa, procurar oportunidades para a prática da LA, manter as anotações organizadas, identificar os próprios erros e procurar identificar as causas desses erros, avaliar o desenvolvimento da aprendizagem, etc. (E) As estratégias afetivas auxiliam no controle das próprias emoções e subdividem-se em três subgrupos: (a) reduzir a ansiedade, (b) encorajar-se e (c) observar as próprias emoções. Estratégias como respirar fundo, ouvir música, rir, fazer afirmações positivas, arriscar com discernimento, recompensar-se, falar com outra pessoa sobre os próprios sentimentos, etc. são exemplos de estratégias afetivas. Por fim, (F) as estratégias sociais auxiliam no processo de aprendizagem através da interação com outros indivíduos. Subdividem-se em três subgrupos: (a) fazer perguntas, (b) cooperar com os demais e (c) ter empatia com os demais. São exemplos de estratégias sociais: pedir esclarecimento ao interlocutor, pedir ajuda quanto à correção oral ou escrita, cooperar com os pares, controlando, por exemplo, impulsos de competitividade e rivalidade, cooperar com utilizadores proficientes da LA, desenvolver entendimento cultural, consciencializar-se dos pensamentos e sentimentos dos outros, observando os seus comportamentos, etc.

Metodologia

Tendo-se em vista as limitações de tempo para se desenvolver um instrumento fiável para avaliar a *performance* dos alunos, os dados sobre o desempenho oral analisados correspondem aos resultados oficiais na avaliação do CAPE/FLUP⁷. As duas componentes dessa avaliação foram:

1) uma dramatização semi-improvisada em dupla, com base nos temas de situações interativas trabalhadas durante o curso, como a ida às compras, a um café, a uma estação dos correios e a compra de um serviço, o pedido de informações na rua sobre direções, etc.;

2) uma apresentação individual, preparada com antecedência, sobre um tema específico a partir de um tópico geral proposto pela docente responsável pela turma.

⁷ As três turmas foram avaliadas pela mesma docente, o que, em tese, leva a uma padronização dos critérios avaliativos.

Para a coleta de dados sobre a frequência de uso de EA, recorreu-se ao *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (Oxford, 1990, versão 7.0), traduzido para o Português europeu e aplicado em versão bilingue⁸. O *SILL* é um questionário do tipo autorrelato, com 50 itens a serem respondidos segundo uma escala de Likert de 1 a 5. Como exemplo de um item do questionário, pode ser citada a seguinte estratégia: “Procuro ativamente oportunidades para falar com falantes nativos de Português / *I actively seek out opportunities to talk with native speakers of Portuguese*”. A resposta a ser assinalada (entre 1 e 5) indica a frequência de uso do item, como, por exemplo, 1 = “Nunca ou quase nunca verdadeira / *Never or almost never true of me*” ou 5 = “Sempre ou quase sempre verdadeira / *Always or almost always true of me*”. Quanto à frequência de uso de EA, a escala do instrumento é: alta ($\geq 3,5$), média (entre 2,5 e 3,4) e baixa ($\leq 2,4$) (Oxford, 1990). Por serem um produto da taxonomia de Oxford, os itens do *SILL* classificam-se segundo os mesmos seis grupos ou partes ali constantes: (A) estratégias de memória, (B) estratégias cognitivas, (C) estratégias de compensação, (D) estratégias metacognitivas, (E) estratégias afetivas e (F) estratégias sociais.

As perguntas e hipóteses de partida foram:

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

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

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

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

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

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

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

⁸ Optou-se por uma versão bilingue Português/Inglês em virtude da baixa proficiência dos alunos do nível A1.2 em língua portuguesa, por um lado, e, por outro, pelo facto de 93% dos alunos declararem ter conhecimentos da língua inglesa, conforme consta de questionário aplicado no início do curso pela docente responsável pelas turmas. Entre os 34 inquiridos, apenas dois não incluíram a língua inglesa entre as línguas que conheciam/dominavam. Porém, em se tratando de falantes nativos de Espanhol, ambos confirmaram compreender a versão portuguesa das instruções e dos itens do instrumento no momento da sua aplicação. A tradução do *SILL* para o Português europeu foi validada por tradutora profissional e a versão bilingue encontra-se disponível em Baptista (2016).

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

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

Para responder à pergunta 1 e explorar as três hipóteses formuladas, procedeu-se ao cálculo de correlação entre as variáveis “médias (gerais e parciais) obtidas no instrumento” e “média obtida na avaliação oral”. Procedeu-se ainda à verificação da existência de correlação significativa entre as variáveis “pontuação dos itens do instrumento” e “média obtida na avaliação oral”. Para responder à pergunta 2 e explorar as quatro hipóteses formuladas, procedeu-se à análise das variáveis correspondentes às médias obtidas no instrumento (gerais, parciais e nos itens), comparando-se o grupo com o melhor desempenho aos demais. A ferramenta estatística utilizada foi o SPSS, versão 22.

Resultados

A) Correlação entre as médias obtidas no instrumento e as médias na avaliação oral

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

Tabela 1. Coeficientes de correlação ($p < .05$, Spearman, bicaudal) entre as médias de frequência de uso de EA e as médias na avaliação oral

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

Verificou-se correlação positiva ($r = .21$, $p < .05$, Spearman) entre as médias gerais no *SILL* e a médias na avaliação oral. A correlação positiva indica que as médias variam na mesma direção. No entanto, segundo Sousa (2009), “mesmo quando a análise diz existir correlação, nem sempre ela é significativa” (p. 305) e, mesmo sendo significativa, convém avaliar a sua intensidade. No caso

da correlação encontrada entre as médias gerais no instrumento e as médias na avaliação oral, trata-se de uma correlação não significativa para a população ($N = 30$), e a intensidade é considerada baixa ($r \geq .11$ e $\leq .29$, Sousa, 2009).

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

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

B) Correlação entre a pontuação dos itens do instrumento e as médias na avaliação oral

Os resultados apresentados nesta secção correspondem à hipótese 3 e última da pergunta 1 e procuram responder sobre a existência de correlação positiva significativa entre itens do instrumento e as médias na avaliação oral. Em virtude da limitação de espaço, a tabela com todos os 50 itens do instrumento e os seus coeficientes correlacionais não pôde ser reproduzida aqui⁹, passando-se diretamente à discussão dos resultados obtidos.

Dos 50 itens do instrumento, 37 apresentam coeficientes indicativos de correlação positiva com as médias obtidas na avaliação oral, porém, analisada a força ou intensidade da correlação, observou-se intensidade considerada muito baixa em 11 itens e baixa em 22 itens, segundo a escala de

⁹Tabela disponível em Baptista (2016: 71).

Sousa (2009). Quatro itens, no entanto, apresentaram correlação positiva de intensidade moderada ($r \geq .30$ e $\leq .69$, Sousa, 2009). Trata-se dos itens 9 (“Recordo as palavras ou frases novas em Português, lembrando-me da sua localização na página, no quadro ou num cartaz na rua”), 17 (“Escrevo notas, mensagens, cartas ou relatórios em Português”), 24 (“Para entender palavras desconhecidas em Português, tento adivinhar o seu significado”) e 49 (“Faço perguntas em Português”), dos quais os itens 17 ($r = .44$), 24 ($r = .36$) e 49 ($r = .42$) apresentam correlação significativa ($p < .05$, Spearman) e com percentuais de covariância com o desempenho na avaliação oral de 19%, 13% e 18%, respetivamente. Portanto, as pontuações obtidas nesses três itens ou estratégias – de três diferentes tipos: cognitiva (item 17), compensação (item 24) e social (item 49) – e as médias obtidas na avaliação oral covariam positivamente.

Note-se que esses itens podem ser associados a algumas das estratégias basilares do “*good learner*” de Rubin (1975), entre outros autores, tais como “adivinhar/inferir” (por exemplo, a partir de pistas, item 24), o que implica tanto o desejo de tentar adivinhar, como saber lidar com a ambiguidade/incerteza (Rubin, 1975, p. 45); “prestar atenção ao significado” (por exemplo, prestando atenção ao contexto, item 24); “praticar” (como escrever ou falar na L2, itens 17 e 49); ou, ainda, “gerir as inibições” (por exemplo, ao se encorajar para fazer uma pergunta usando a L2, item 49, ou arriscar um palpite, item 24).

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

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

Os resultados apresentados nesta secção correspondem à resposta para a pergunta 2, sobre o perfil de uso de EA por parte dos alunos com o melhor desempenho oral. Segundo as hipóteses formuladas, esses alunos destacar-se-iam pelo uso mais frequente de EA, o que se refletiria nas médias (gerais e parciais) no instrumento superiores aos demais, e por apresentarem médias altas ($\geq 3,50$, Oxford, 1990) e superiores aos demais concentradas nos

itens das Partes C e F. As médias gerais e parciais dos grupos comparados são apresentadas na Tabela 2:

Tabela 2. Médias de frequência de uso de EA obtidas no *SILL* pelo grupo com o melhor desempenho, pelos demais e pelo grupo com o pior desempenho (classificação “Insuficiente”). As médias altas ($\geq 3,50$, Oxford, 1990) estão destacadas

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

Verifica-se que os alunos com o melhor desempenho na avaliação oral apresentam médias (gerais e parciais) superiores ao grupo “Demais” (hipótese 1) e superiores ao grupo com classificação “Insuficiente” (hipótese 2). O grupo com o melhor desempenho oral também foi o único — em comparação com todos os demais e em comparação com o grupo com desempenho “Insuficiente” — com média geral alta no instrumento ($\geq 3,50$, Oxford, 1990), apresentando médias altas também nas Partes B (Cognitiva), C (Compensação), D (Metacognitiva) e F (Social).

Quanto à análise das médias dos itens¹⁰, constatou-se que os alunos com as médias mais altas na avaliação oral apresentam maior número de itens com médias consideradas altas, face aos demais (hipótese 3). Enquanto os melhores alunos apresentam 31 itens com médias altas (resultado de pontuações altas), o grupo “Demais” apresenta 24 e o mesmo número é constatado no grupo com classificação “Insuficiente”.

Por fim, segundo a hipótese 4, os alunos com o melhor desempenho oral apresentariam concentração de médias altas ($\geq 3,50$, Oxford, 1990) e superiores aos demais nos itens relativos às estratégias de compensação e às sociais. Verificou-se parcialmente a hipótese de partida, visto que a maior concentração de médias altas e acima dos demais ocorreu nas estratégias cognitivas, seguidas pelas sociais e, depois, pelas estratégias de compensação. Em seguida vêm as

¹⁰ Tabela disponível em Baptista (2016: 74-75).

estratégias metacognitivas e, ambas com a mesma proporção, as estratégias de memória e as afetivas:

Tabela 3. Os 20 itens (estratégias) de destaque do grupo com classificação “Muito Bom” na avaliação oral.

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

Portanto, das 50 estratégias constantes do *SILL*, os alunos com o melhor desempenho oral mostraram usar 20 delas (40%) num patamar de frequência alta ($\geq 3,50$, Oxford, 1990) e acima, simultaneamente, das médias dos outros dois agrupamentos. A Figura 1 destaca a distribuição quantitativa dessas 20 estratégias nas seis partes do instrumento:

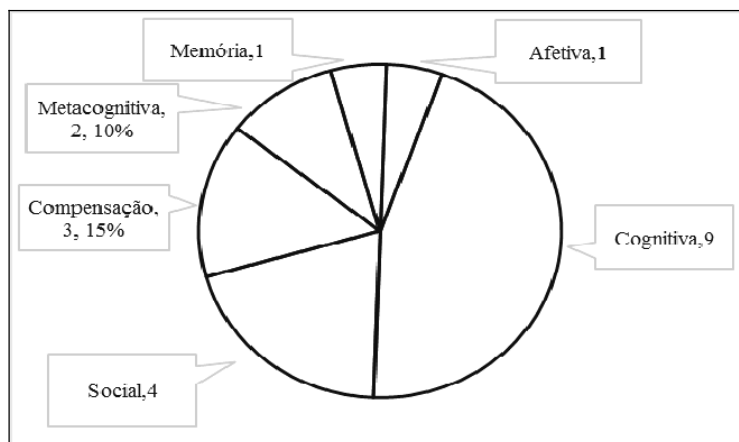


Figura 1. Distribuição dos 20 itens (estratégias) de destaque do grupo com o melhor desempenho na avaliação oral, segundo as partes do *SILL*

Algumas conclusões

A despeito dos baixos coeficientes de correlação encontrados entre as médias no *SILL* e as médias obtidas na avaliação oral, as correlações significativas nos itens “Escrevo notas, mensagens, cartas ou relatórios em Português” (item 17, cognitiva), “Para entender palavras desconhecidas em Português, tento adivinhar o seu significado” (item 24, compensação) e “Faço perguntas em Português” (49, social) parecem representar as três partes do *SILL* nas quais os alunos com o melhor desempenho oral concentram as suas médias mais altas no instrumento, a saber: nas Partes B (cognitiva, 9 EA, 45% da concentração que os destaca dos demais), F (social, 4 EA, 20%) e C (compensação, 3 EA, 15%). Nesse conjunto, a prevalência de EA cognitivas permite concluir que esses alunos estão cognitivamente mais ativos. Oxford observa que, “[a]cross many studies, the *SILL*’s cognitive strategies were usually significantly related to proficiency (...)” (Oxford, 2011, p. 159). É possível ainda observar que algumas dessas 20 EA, embora pertencentes a diferentes partes do *SILL*, podem ser aproximadas entre si de acordo com uma organização diferente daquela estabelecida no instrumento e na taxonomia de base, como facilmente se percebe pela proximidade entre, por exemplo, as estratégias “Tento não fazer tradução literal” (item 22, cognitiva) e “Para entender palavras desconhecidas em Português, tento adivinhar o seu significado” (item 24, compensação), que se relacionam com a tolerância à ambiguidade (Rubin, 1975; Oxford, 1994; Griffiths, 2013). Do mesmo modo, nota-se a proximidade entre as estratégias “Início conversas em Português” (item 14, cognitiva), “Procuro pessoas com quem possa falar em Português” (item 35, metacognitiva), “Se não entendo algo [...], peço à outra pessoa para falar mais devagar ou repetir” (item 45, social), “Peço a falantes nativos de Português para me corrigirem quando falo” (item 46, social), estando todas

associadas à prática realística da língua e à interação, podendo configurar um grupo de EA sociointerativas.

Dadas as baixas correlações encontradas, refletiu-se ainda sobre se, de facto, não há correlação significativa entre o uso de EA e os resultados na avaliação oral ou se o instrumento não foi capaz de captar essa correlação, visto que alguns itens podem ser compreendidos e interpretados de diferentes maneiras pelos inquiridos. Há também que se considerar que alguns inquiridos, em particular os mais inseguros quanto à sua desenvoltura no curso, podem ter acreditado que uma pontuação alta os colocaria sob uma luz mais favorável diante das professoras e acabaram por assinalar somente pontuações 4 ou 5 no instrumento. Como possível solução para esses problemas, recomenda-se a triangulação com outros métodos de coleta de dados, como as entrevistas, os depoimentos, o protocolo de pensamento em voz alta, observações do professor, entre outros.

Por fim, ressalte-se que os resultados e conclusões discutidos neste artigo não devem ser universalizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, L. C. (2016). *O uso de estratégias de aprendizagem e a competência oral entre alunos do nível A1.2*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/83779/2/132701.pdf>. [último acesso em 17 abr. 2017]
- Chamot, A. U. (2005). "Language learning strategy instruction: current issues and research". *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0267190505000061>. [último acesso em 17 abr. 2017]
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Leiria, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>. [último acesso em 16 abr. 2017]
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1994). *Language learning strategies: an update*. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/1995-2/update.htm>. [último acesso em 16 abr. 2017]
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Longman.
- Rubin, J. (1975). "What the good language learner can teach us". *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. doi: 10.2307/3586011. [último acesso em 16 abr. 2017]
- Rummel, R. J. (1976). *Understanding correlation*. Disponível em: <https://www.hawaii.edu/powerkills/UC.HTM>. [último acesso em 16 abr. 2017]
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte Ltda.