



ARTIGO ORIGINAL

Opções metodológicas para o uso de estratégias de aprendizagem da gramática por estudantes universitários moçambicanos

Methodological options for the use of grammar learning strategies by Mozambican university students

Nelson Ernesto

Universidade Eduardo Mondlane - lua1974nel@gmail.com

Como citar o artigo.

ERNESTO, N. Opções metodológicas para o uso de estratégias de aprendizagem da gramática por estudantes universitários moçambicanos. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 2, p. AG8, 2022.

Resumo

As estratégias de aprendizagem são, no geral, empreendimentos cognitivos que auxiliam os aprendentes de uma língua não materna (LNM) na aquisição desse sistema linguístico. O presente estudo, inspirado em Pawlak (2018), avalia o grau de uso de estratégias de aprendizagem da gramática em 30 estudantes universitários moçambicanos, no ano 2021, com base num questionário agrupando instâncias/estratégias de aquisição gramatical. O estudo defende, no final, que a maioria da população inquerida aplica as estratégias de aprendizagem da gramática, propondo opções metodológicas para a minoria dos aprendentes do Português LNM que desconhecem a sua aplicabilidade.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem da gramática. Modelos de ensino de estratégias de aprendizagem. Português língua não materna.

Abstract

Learning strategies are, in general, cognitive enterprises that help learners of a non-mother language (NML) to acquire this linguistic system. The present study, inspired by Pawlak (2018), assesses the degree of use of grammar learning strategies in 30 Mozambican university students, in the year 2021, based on an inquiry grouping grammar acquisition instances/strategies. In the end, the study argues that the majority surveyed population applies grammar learning strategies, proposing methodological options for the minority of learners of Portuguese as a NML who are unaware of their applicability.

Keywords: Grammar learning strategies. Teaching models of learning strategies. Portuguese as a non-mother language.

1 INTRODUÇÃO

Na aquisição de uma língua não materna (LNM), há um crescente debate entre, por um lado, pesquisadores que afirmam que a mera exposição ao *input* e aprendizagem centrada sobre significado é cabal, e, por outro, aqueles que argumentam que somente uma atenção consciente à forma é suficiente na aprendizagem linguística.

Fonte de financiamento: Não informada.

Recebido em 29 Jun 2022. Aceito em 20 Dez 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

O primeiro grupo refere-se ao ensino da LNM puramente comunicativo, ou instrução linguística com foco no significado. Para estes, ensinar com foco no significado é importante, pois poupa tempo no trabalho da análise linguística, dirigindo o interesse no uso do sistema linguístico em aprendizagem (ELLIS; LOEWEN; BASTURKMEN, 2006; PARADOWSKI, 2007). O segundo grupo refere-se aos proponentes do ensino de uma LNM com o foco na forma, defendendo que os aprendentes podem não atingir altos níveis de competência linguística (Gramática, Vocabulário, Fonologia) apenas pela instrução centrada no significado. Os autores acima citados salientam, por isso, que a instrução de uma LNM com base na simples exposição ao *input* não conduz o aprendente ao desenvolvimento de uma aquisição efetiva da mesma (ELLIS, 2001; BOURKE, 2008).

Numa outra perspectiva, defende-se que o desenvolvimento de competências de compreensão e produção de gêneros distintos de texto tem sido o principal objetivo de professores do Português LNM, pois estas atividades preenchem os espaços de tempos nas aulas dos aprendentes desse sistema linguístico. Em contrapartida, no que diz respeito à aquisição da sua gramática, verifica-se uma total ausência do compromisso descrito em relação à leitura e escrita de textos. Na essência, a falta de comprometimento no que se refere ao ensino da gramática do Português LNM está nas opções metodológicas do seu ensino, uns pautando por uma instrução em sede textual, com o texto como pretexto dessa instrução, havendo primazia num estudo tecnicista envolvendo a metaligüagem; outros engajados num ensino mais sistematizado, excluindo outras modalidades da língua (TEIXEIRA; SANTOS, 2005).

Efetivamente, os estudos da atualidade (ROSÁRIO *et. al.*, 2015) mostram que no ensino universitário verifica-se uma preocupação relacionada com a falta de preparação dos alunos para enfrentar as demandas da universidade, decorrentes de lacunas nos aspectos atinentes ao uso das estratégias de aprendizagem e ao controle das variáveis envolvidas na aprendizagem. Biggs, Kember e Leung (2001) ressaltam que na universidade o foco é, na maior parte das vezes, colocado na obtenção de conhecimento, mesmo tomando-se em consideração que as metas, do ponto de vista do ensino, em Instituições de Ensino Superior (IES) devem ser muito mais abrangentes, o que, necessariamente, inclui a melhoria no desenvolvimento e uso de estratégias de aprendizagem dos alunos ao longo da vida. Propiciar uma aprendizagem do tipo factual revela-se pouco produtivo em relação à promoção de uma abordagem com incidência para aplicação das estratégias de aprendizagem que promovem a referida tipologia de aprendizagem.

Nesta ordem de ideias, com o título "Opções metodológicas para o uso de estratégias de aprendizagem da gramática por estudantes universitários moçambicanos"¹, a presente pesquisa procura responder às seguintes perguntas?

1. *Os estudantes universitários moçambicanos ao se envolverem na aprendizagem da gramática usam alguma estratégia de aprendizagem?*
2. *Que estratégias de aprendizagem são usadas pelos estudantes universitários moçambicanos na aquisição de estruturas linguísticas do Português?*
3. *Os estudantes universitários moçambicanos têm conhecimento da totalidade das estratégias de aprendizagem por usar na aula de gramática de Língua Portuguesa?*

Na essência, esta pesquisa visa contribuir para a solidificação do objetivo fundamental do processo de ensino-aprendizagem do Português LNM no contexto universitário de Moçambique, que, segundo os autores anteriormente referenciados (ROSÁRIO *et. al.*, 2015; BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001), permite que o estudante (*i*) faça frente aos desafios da universidade; e (*ii*) tenha uma aprendizagem factual para toda a sua vida.

¹ Esta pesquisa foi apresentada no webconferência do dia 06 de maio de 2022 no âmbito da comemoração do dia da Língua Portuguesa, que se celebra 05 de maio com o lema: "A Língua Portuguesa e os desafios da globalização", promovido pela UniSCED (Universidade Aberta ISCED).

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Estratégias de Aprendizagem

Etimologicamente, a palavra “estratégia” vem do grego “strategia” e do latim “strategi”, e tem como sentido a capacidade de dirigir militarmente soldados, executar táticas, processos, procedimentos, técnicas e planos. Por sua vez, “aprendizagem” “é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação” (TEIXEIRA, 2015, p. 1). Assim sendo, excluindo o caráter belicista, e de forma bastante abrangente, esta expressão corresponderia à execução de procedimentos conducentes à aquisição/modificação de competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores resultantes de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação.

Na esfera educacional, o termo “estratégia” é refinado, passando a representar o conceito referente às operações executadas pelos aprendentes para auxiliar na obtenção, armazenamento, recuperação e uso de informações e conteúdos que também podem ser linguísticos (OXFORD, 1990).

A alteração da centralidade no paradigma educacional motivado essencialmente pelo surgimento de abordagens de ensino de línguas que pretenderam substituir as metodologias de tratamento linguístico na sala de aula, em que o professor deixa de ser a figura central do processo de ensino-aprendizagem, cabendo esse destaque aos aprendentes da língua, trouxe consigo alterações na conceção de “estratégias de aprendizagem” (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGER, 2000).

Certos investigadores (OXFORD, 1990; CHAMOT, 2004) avançam nas definições de estratégias de aprendizagem. Por exemplo, para Chamot (2004, p. 14, tradução nossa), elas representam “(...) os pensamentos e as ações conscientes nos quais os aprendizes engajam com o intuito de alcançar um determinado objetivo de aprendizagem”². Por sua vez, Oxford (1990, p. 8, tradução nossa) as define como “(...) ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais autodirecionada, mais eficaz e mais ‘transferível’ a outras situações”³. Assim sendo, para esta última autora, estas manifestam-se em comportamentos e ações, com o foco na qualidade do processo de aprendizagem, enquanto para Chamot (2004) elas se centram mais no objetivo de aprendizagem. É necessário ressaltar que, nos dois casos, existe um denominador comum, que consiste em salientar o papel das estratégias de aprendizagem em analisar os aprendentes, tanto ao nível do seu comportamento como do seu pensamento ou dos dois.

Ellis (1994, p. 531) procura demonstrar o caráter impreciso da expressão Estratégia de Aprendizagem, invocando definições de certos investigadores da área da Psicologia Cognitiva que se debruçam sobre essa área científica: (i) técnicas, abordagens ou ações deliberadas (CHAMOT, 2004); (ii) comportamentos ou ações que os alunos usam para tornar o aprendizado de idiomas mais bem-sucedido, autodirecionado ou agradável (OXFORD, 1990); e (iii) comportamento ou pensamentos que os alunos desenvolvem durante o aprendizado que se destinam a influenciar o processo de conscientização destes (Weinstein e Meyer). Na perspectiva de Ellis (1994), estas definições mostram o caráter vago da expressão Estratégia de Aprendizagem, justamente porque, apesar de inter-relacionadas, há diferentes sugestões para um mesmo conceito: ações, técnicas, comportamentos e pensamentos (PURPURA, 1999). Por outro lado, diversos autores têm avançado outros questionamentos em relação às estratégias de aprendizagem na aquisição linguística, nomeadamente (i) a observabilidade, ou seja, se são passíveis de serem ou não observáveis quando o aprendente de Língua Estrangeira (LE) as desenvolve ou manipula; (ii) a intencionalidade, isto é, se decorrem de

² “(...) *the conscious thoughts and actions learners engage in order to achieve a particular learning objective*”. (CHAMOT, 2004, p. 14).

³ “(...) *specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more ‘transferable’ to other situations*”. (OXFORD, 1990, p. 8).

comportamentos conscientes ou inconscientes na ação de aprendizagem da LE; e (iii) o efeito ou impacto direto ou indireto (directness) da aplicação das estratégias de aprendizagem na aquisição da LNM.

Neste estudo, adota-se a definição de estratégia de aprendizagem proposta por Oxford (1990, p. 8, tradução nossa), segundo a qual elas são "(...) ações ou pensamentos que os alunos empregam conscientemente para tornar a aprendizagem e/ou o uso da língua mais fácil, mais eficaz, mais eficiente e mais agradável"⁴. Nesta ordem de ideias, consistem de empreendimentos inconscientes (thoughts) e empregues conscientemente; e assumindo a posição de Purpura (1999, p. 23, tradução nossa), defende-se que "(...) estratégias são vistas como observáveis e inobserváveis"⁵; atendendo que, sendo elas ações ou pensamentos deliberados verbalizáveis (COHEN; MACARO, 2007), tanto podem ser observáveis e não observáveis.

2.1 Tipologia das estratégias de aprendizagem

No âmbito da Psicologia Cognitiva, tentativas de classificar as estratégias de aprendizagem usadas na aprendizagem de uma LNM, tomando como base, por um lado, as descrições feitas pelos alunos e, por outro, a partir de observações realizadas por estudiosos desta área, ocuparam um conjunto variado de publicações científicas. Esta pesquisa apoia-se em Wenden e Rubin (1987), Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990) para descrever a taxonomia das estratégias de aprendizagem propostas na literatura científica que versa sobre estas matérias.

No seu estudo, em que faz análise de estratégias que os aprendentes adultos de LEs usam para direcionar sua própria aprendizagem, ou seja, ao progresso na aprendizagem e às respostas do aluno à experiência de aprendizagem, Wenden (1983) estabelece três categorias gerais de estratégias de autodirecionamento, nomeadamente (a) conhecer a língua e relacionar-se com o que envolve a aprendizagem de línguas; (b) planificação relacionada ao "o quê" e "como" a aprendizagem de línguas; (c) autoavaliação. Na essência, e como mais adiante veremos, esta proposta aproxima-se ao que O'Malley e Chamot (1990) denominam de "estratégias metacognitivas", e serviu de base para o ensino de estratégias de aprendizagem de aprendentes de uma LE.

Rubin (1987) propõe na sua tipologia de estratégias de aprendizagem aquelas que diretamente impactam na aprendizagem e as que têm efeitos indiretos na aquisição de uma LNM, destacando três principais tipos: (a) estratégias de aprendizagem da LNM; (b) de comunicação (interativa); e (c) sociais. As estratégias (a) de aprendizagem linguística, que têm influência direta na construção do sistema de linguagem realizada pelo aprendente, são categorizadas em (i) estratégias cognitivas e, por isso, incluem: esclarecimento/verificação, suposição/inferência indutiva, raciocínio dedutivo, prática (por exemplo, repetição, ensaio, experimentação, aplicação de regras, imitação, atenção aos detalhes), memorização e monitoramento; e (ii) estratégias metacognitivas, daí envolverem processos como planificação, priorização, estabelecimento de metas e gestão autodirigida da aprendizagem. Estratégias (b) de comunicação – as que estão menos diretamente relacionadas com a aprendizagem de línguas, posto que estas se concentram no processo de específico de conversação e procuram fazer com que o locutor entenda ou esclareça sua intenção de comunicação. Estratégias (c) sociais – as que contribuem indiretamente para a aprendizagem de linguística, incluindo atividades que proporcionem aos aprendentes oportunidades de exposição e prática de seus conhecimentos. Estas estratégias incluem: perguntas aluno/aluno; aluno/professor; aluno/falantes nativos, iniciando conversas.

Oxford (1990) estabelece uma distinção entre estratégias diretas e indiretas na aprendizagem de LNM. (a) Diretas – a aprendizagem linguística estrita divide-se em três

⁴ "(...) actions or thoughts that learners consciously employ to make learning and/or language usage easier, more effective, more efficient, and more enjoyable". (OXFORD, 1990, p. 8).

⁵ "(...) strategies are seen as observable and unobservable". (PURPURA, 1999, p. 23).

grupos: (i) estratégias de memória – ajudam a inserir informações em memória de longo prazo e recuperação de informações quando necessário para a comunicação; (ii) cognitivas – são usadas para formar e revisar modos mentais internos e receber e produzir mensagens na língua-alvo; e de compensação – são usadas pelos alunos quando uma tarefa de linguagem está além do seu alcance, para compensar a sua incompetência na língua-alvo para continuar a comunicação; e (b) indiretas – os ganhos em termos de aprendizagem são fortes, mas feitos de forma indireta, havendo também três grupos: (i) estratégias metacognitivas – ajudam os alunos a regular sua aprendizagem por meio de planificação, organização, foco e avaliando seu próprio processo de aprendizagem; (ii) afetivas – permitem que os alunos controlem sentimentos como confiança, motivações e atitudes relacionadas à aprendizagem de línguas; e (iii) sociais – como fazer perguntas e cooperação com os outros facilita a interação com os outros, muitas vezes em uma situação de discurso.

O'Malley e Chamot (1990) produziram a sua taxonomia de estratégias de aprendizagem a partir de entrevistas com aprendentes avançados e novatos e, ainda, análises teóricas sobre a compreensão de leitura e resolução de problemas com a mesma. Para esses autores, as estratégias de aprendizagem de LNM encontram-se divididas em principais categorias: (a) metacognitivas; (b) cognitivas; e (c) afetivas ou sociais. As estratégias (a) metacognitivas envolvem conhecimento sobre a aprendizagem e controle da aprendizagem por meio de planificação (incluindo organização avançada, atenção direcionada, planificação funcional, atenção seletiva e gestão autogerida), monitoramento (verificação ou correção de sua compreensão ou desempenho no curso de tarefa de linguagem) e avaliação da atividade de aprendizagem (verificando os resultados de sua própria língua em aprendizagem em relação a um padrão linguístico depois de concluído esse processo aquisitivo). Estratégias (b) cognitivas envolvem a manipulação ou transformação do material a ser aprendido, como os recursos didáticos, repetição, agrupamento, dedução, imagens, representação auditiva, método de palavra-chave, elaboração, transferência, inferência, anotações, resumo, recombinação e tradução. As estratégias (c) sociais/afetivas envolvem principalmente o aluno na interação com outra pessoa, por exemplo, ao colaborar com colegas na resolução de exercícios.

A presente pesquisa adota esta última classificação de estratégias de aprendizagem por ser uma das mais compreensíveis na literatura científica que aborda esta matéria (PURPURA, 1999), mas recupera aquela descrita por Oxford (1990), por incluir um aspecto não descrito com profundidade em O'Malley e Chamot (1990), isto é, as estratégias afetivas. Com efeito, em relação às estratégias de aprendizagem que se ligam à aquisição da gramática de uma LNM, parece não haver uma tendência de distanciamento das descrições feitas acima, pois segundo Pawlak (2018), no que refere às:

Estratégias metacognitivas: seu emprego serve para supervisionar e gerir a aprendizagem da gramática da LNM por meio dos processos de planificação, organização, monitoramento e autoavaliação, incluindo prestar atenção às estruturas gramaticais na leitura ou audição, procurando oportunidades de praticar as estruturas gramaticais de diferentes maneiras, ou agendamento de revisões gramaticais com antecedência.

Estratégias cognitivas: estão diretamente envolvidas no processo de aprendizagem da gramática, abrangendo o (i) emprego de estratégias de aprendizagem para aprendizagem dedutiva, como tentar entender todas as regras gramaticais; (ii) aprendizagem indutiva, como descobrir regras analisando exemplos; (iii) compreender a gramática (ou seja, compreender mapeamentos de significado e de forma), como ouvir e ler textos contendo muitas instâncias de uma estrutura gramatical específica; (iv) produção gramatical, tanto em produção controlada como a aplicação de novas regras para criar frases, e na prática comunicativa, como o uso dessas regras em contextos significativos; e (v) *feedback* corretivo sobre erros na produção da gramática, como ouvir atentamente o *feedback* fornecido pelo professor sobre o uso de recursos gramaticais, tentando perceber e corrigir erros ao praticar a

gramática ou tentar envolver-se na negociação de formas gramaticais com o professor.

Estratégias afetivas: servem ao propósito de autorregulação das emoções e motivações na aquisição da gramática da LNM, envolvendo (i) fazer um esforço para relaxar diante de problemas de compreensão ou uso da gramática, encorajando-se a praticar pontos gramaticais que representam um desafio de aprendizagem; e (ii) manter um diário onde comentários regulares sobre o processo de aprendizagem da gramática são feitos.

Estratégias sociais: envolvem cooperação ou interação com o professor, usuários proficientes da LNM ou outros alunos, com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem da gramática, sendo de destacar estratégias como (i) tentar ajudar outras pessoas que tenham dificuldades em aprender ou usar estruturas gramaticais; (ii) praticar estruturas gramaticais problemáticas com colegas; e (iii) fazer perguntas ao professor para auxiliar na compreensão de um ponto da gramática que não compreende.

3 METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS

Os dados utilizados na presente pesquisa foram isolados com base num questionário aplicado a cerca de 30 estudantes universitários moçambicanos frequentando a disciplina de Linguística Descritiva do Português III, no segundo semestre do ano acadêmico 2020, pertencentes aos Cursos de Tradução Português-Francês (24) e Tradução Português-Inglês (seis). A disciplina é parte integrante do currículo de cursos da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique. O estudo apoiou-se no método quali-quantitativo no tratamento dos dados agrupados com base no questionário proposto à população estudantil definida, sendo que o método quantitativo foi usado na análise da informação numérica das respostas avançadas, enquanto na valoração do tipo de retorno dos inqueridos foi operado o método qualitativo.

Objetivamente, com a aplicação do instrumento de coleta de dados acima, pretendia-se aferir o grau de uso de estratégias de aprendizagem da população selecionada, e, a partir daí, sugerir opções metodológicas de treinamento dessas estratégias para o professor do Português LNM em Moçambique e os aprendentes deste sistema linguístico na sala de aula. Para o efeito, o estudo apoiou-se nas instâncias de perguntas/estratégias propostas por Pawlak (2018), para as estratégias metacognitivas (quatro perguntas/estratégias), cognitivas (quatro perguntas/estratégias), afetivas (três perguntas/estratégias) e sociais (três perguntas/estratégias). Foram concedidas quatro possibilidades de escolha aos inqueridos, nomeadamente (i) Sim – que significa que aplica a estratégia de aprendizagem subjacente na pergunta; (ii) NÃO – com o sentido de que não usa a estratégia incorporada na pergunta; (iii) Em Algumas Ocasões (EAO) – implicando que conhece a estratégia de aprendizagem descrita na pergunta e, fortuitamente, faz uso da mesma; e (iv) Nunca – no processo de aprendizagem da gramática em nenhum momento manipula a estratégia subentendida na pergunta, logo, desconhece essa estratégia.

Em princípios de 2021, Moçambique, assim como o mundo, viviam – e continuam a viver – a pandemia da COVID-19, que eclodiu na China em finais de 2019. Isso trouxe novas abordagens de ensino, com destaque para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino de LNM e outras áreas científicas. Assim, por via da plataforma WhatsApp em que estavam associados os estudantes a frequentar a disciplina de Linguística Descritiva do Português III, receberam o questionário, preencheram-no, individualmente, num prazo máximo de um dia, e o devolveram usando e-mail do proponente desta pesquisa.

O panorama sociolinguístico mostra que a média de idades dos aprendentes isolados para este estudo é de 24,3, tendo o mais novo 20 anos e o mais velho, 35 anos. Treze destes são do sexo feminino (43 %) e 17 são do sexo masculino (57%). Em termos de naturalidade, a maioria é da província de Maputo (57%), seguindo-se a província de Gaza (7%), Zambézia (10%) e, por fim, as províncias de Inhambane, Sofala e Cabo Delgado, com 3% cada. Em

relação à Língua de Infância, 57% referiram que usaram a Língua Portuguesa, e 43% afirmaram ter falado a Língua Bantu, entre elas o Changana, Xitswa, Sena, Emkwa e Echwabo.

Esta pesquisa fez o tratamento dos dados com base no programa Microsoft Excel, sendo que para cada resposta assinalada pelo estudante foi atribuído o valor 1 e 0 servindo para marcar a ausência desta. Na folha Excel, horizontalmente, foram somados todos os valores 1 e obtidas as percentagens através da divisão do total de respostas pelo número da população de discentes que preencheu o questionário (30). A identidade dos estudantes foi salvaguardada com a aplicação de um código construído com base nas iniciais do estudante, ficando do seguinte modo XX/2020. Todos os estudantes assinaram uma declaração consentindo a coleta de dados para efeitos de elaboração do presente artigo científico.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Descrição dos dados

Os estudantes universitários moçambicanos selecionados para este estudo referiram que, na generalidade, aplicam estratégias metacognitivas quando engajados na aprendizagem da gramática, se atendermos que mais de metade destes (17), em média (55,75%), respondeu afirmativamente às instâncias sobre o uso destas estratégias.

No entanto, um olhar mais atento demonstra que, quando questionados sobre se “antes da aula, faz uma antevisão das estruturas gramaticais que serão cobertas durante a intervenção do professor?”, 10%, equivalentes a três estudantes, redarguíram negativamente; e, ainda, 60%, que corresponde a 18 discentes, defenderam que só EAO “antes da aula, faz uma antevisão das estruturas gramaticais que serão cobertas durante a intervenção do professor”.

Neste estudo, uma parte ínfima dos elementos averiguados, 7%, que remete para dois aprendentes, sublinhou que, só em algumas ocasiões, “na sua fala ou escrita, procura prestar atenção às estruturas gramaticais aplicadas, para evitar possíveis erros”. Este uso ocasional destas estratégias foi advogado por nove pupilos, apontando para 30% da totalidade destes no questionamento sobre “quando ouve pela primeira vez uma estrutura gramatical complexa e difícil, tenta retê-la para seguidamente estudá-la e percebê-la?”

Um total de 17 indivíduos dos inqueridos, que perfazem 57% da globalidade dos analisados, assinalizaram que, ocasionalmente, “como processo de aprendizagem da gramática, procura agendar a revisão matérias com conteúdos de gramaticais atempadamente”. Uma soma de quatro sujeitos, que totalizam 13%, responderam que não “procura agendar a revisão matérias com conteúdos de gramaticais atempadamente”, como processo de aprendizagem da gramática.

Na essência, um agregado de 7 (sete) discentes (23%) referiu não aplicar as estratégias de planificação da aprendizagem da gramática, e uma média de 11.5 aprendentes (38,5%) sublinhou que só em certas ocasiões é que usam estas estratégias de preparação de aquisição de estruturas gramaticais. A tabela 1 resume essa informação.

Tabela 1. Estratégias metacognitivas usadas por estudantes universitários moçambicanos

Pergunta	Sim		Não		EAO		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Antes da aula, faz uma antevisão das estruturas gramaticais que serão cobertas durante a intervenção do professor?	9	30%	3	10%	18	60%	0	0%
b) Na sua fala ou escrita, procura prestar atenção às estruturas gramaticais aplicadas, para evitar possíveis erros?	28	93%	0	0%	2	7%	0	0%
c) Quando ouve pela primeira vez uma estrutura gramatical complexa e difícil, tenta retê-la para seguidamente estudá-la e percebê-la?	21	70%	0	0%	9	30%	0	0%
d) Como processo de aprendizagem da gramática, procura agendar a revisão matérias com conteúdos de gramaticais atempadamente?	9	30%	4	13%	17	57%	0	0%

n = 30 (total de respondentes).

Fonte: adaptação de Pawlak e Mirowslav (2018).

No que se refere à manipulação de estratégias cognitivas no momento da aquisição da gramática, conforme descrito na tabela 2, é possível apurar que uma média de 20.75 discentes (69%), claramente acima da metade da população analisada neste estudo, que é de 30 pupilos (100%), socorre-se destas estratégias na aprendizagem de estruturas gramaticais.

Contudo, uma observação pormenorizada demonstra que os estudantes moçambicanos congregados nesta pesquisa revelaram um grau baixo de negatividade no que concerne à aplicação destas estratégias na sua análise dos constituintes da gramática. Com efeito, dois destes (7%) negaram que “quando aprende a gramática usa exemplos para chegar à regra e/ou parte do princípio geral para definir frases específicas associadas ao exemplo”, enquanto 3% referente a um pupilo salientaram que nunca aplicaram este mecanismo cognitivo de aquisição gramatical na aula de Português. Por outro lado, a mesma percentagem (3%) não se mostrou favorável à proposta, segundo a qual “como forma de melhorar a minha performance na aprendizagem da gramática, tem o hábito de ler nos seus tempos livres”.

A ocasionalidade de uso de estratégias cognitivas no processo de ensino-aprendizagem da gramática ocorre em maior grau na instância “na aprendizagem da gramática usa as matérias adquiridas em novos contextos de oralidade e/ou de escrita?”, com 37%, o que equivale a 11 aprendentes. Seguidamente, temos o parâmetro “quando aprende a gramática usa exemplos para chegar à regra e/ou parte do princípio geral para definir frases específicas associadas ao exemplo?”, afetando 27% que envolve oito pupilos. Numa escala inferior à anterior, temos o critério sobre se “usa o feedback corretivo do professor sobre os itens gramaticais aprendidos por você e avaliados pelo professor como um meio de aperfeiçoamento da aquisição da gramática?”, abrangendo 17% que abarcam 5 (cinco) discentes. Por fim, no indicador estratégico em relação a “como forma de melhorar a performance na aprendizagem da gramática, tem o hábito de ler nos seus tempos livres?”, atinge apenas 3%, incorporando 1 (um) inquerido.

A este nível temos, fundamentalmente, um total de 10% (três estudantes) que declinam as ter usado numa aula de Português, tendo como tópico a gramática, e 3% (1 [um] pupilo) reportando que em nenhum momento usou uma destas estratégias no contexto da aula acima descrita. Há uma média de 6.25 aprendentes atingindo 21% que salientaram ter, de forma ocasional, usado estas estratégias. Vide a tabela 2, que espelha a argumentação anterior.

Tabela 2. Estratégias cognitivas usadas por estudantes universitários moçambicanos

Pergunta	Sim		Não		EAO		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Quando aprende a gramática usa exemplos para chegar à regra e/ou parte do princípio geral para definir frases específicas associadas ao exemplo?	19	63%	2	7%	8	27%	1	3%
b) Como forma de melhorar a performance na aprendizagem da gramática, tem o hábito de ler nos seus tempos livres?	20	67%	1	3%	1	3%	0	0%
c) Na aprendizagem da gramática usa as matérias adquiridas em novos contextos de oralidade e/ou de escrita?	19	63%	0	0%	11	37%	0	0%
d) Usa o <i>feedback</i> corretivo do professor sobre os itens gramaticais aprendidos por você e avaliados pelo professor como um meio de aperfeiçoamento da aquisição da gramática?	25	83%	0	0%	5	17%	0	0%

n = 30 (total de respondentes).

Fonte: adaptação de Pawlak e Mirowslav (2018).

Uma maioria de 17 pupilos, cobrindo 56.7%, referiu empregar estratégias afetivas no decurso da aquisição da gramática do Português. Estes dados assentam na informação detalhada no Quadro 3, a seguir, que demonstram que, em duas instâncias, em que a primeira indaga “quando tem problemas de perceber ou usar os conteúdos gramaticais explicados pelo professor, faz um esforço de evitar entrar em crise (stress) e procura relaxar?”; e a segunda interroga “quando tem dificuldades em aprender uma determinada estrutura gramatical, procura encorajar-se para fazer exercícios de modo a ultrapassar esses obstáculos linguísticos?”, com uma percentagem de 63% proporcional a 19 aprendizes cada uma. Por fim, 47%, que abrange 14 discípulos, defenderam que “têm um registro, um diário ou caderno usado para o efeito, onde escreve comentários sobre as de aprendizagem da gramática”.

Porém, um exame minucioso aos dados aqui revelados pelos estudantes universitários permite verificar que há duas situações de rejeição de uso destas estratégias. Em primeiro lugar, com menor abrangência, temos o questionamento “quando tem problemas de perceber ou usar os conteúdos gramaticais explicados pelo professor, faz um esforço de evitar entrar em crise (stress) e procura relaxar?”, com 6 (seis) educandos que perfazem 20%. Em segundo lugar, com maior escopo, temos a inquirição “tem um registro, um diário ou caderno usado para o efeito, onde escreve comentários sobre as de aprendizagem da gramática?”, atingindo 13 estudantes que totalizam 43%. 1 (um) aprendente, que soma 3% da população analisada neste estudo, relatou que, em nenhuma circunstância, “quando tem problemas de perceber ou usar os conteúdos gramaticais explicados pelo professor, faz um esforço de evitar entrar em crise (stress) e procura relaxar”.

O caráter esporádico de uso destas estratégias é mais referenciado em “quando tem dificuldades em aprender uma determinada estrutura gramatical, procura encorajar-se para fazer exercícios de modo a ultrapassar esses obstáculos linguísticos”, com 11 discentes correspondentes a 37%. Com menor vinco de ocasionalidade, temos 4 (quatro) estudantes equivalentes a 13% e, ainda, 3 (três) pupilos referentes a 10%, para a estratégia “quando tem problemas de perceber ou usar os conteúdos gramaticais explicados pelo professor, faz um esforço de evitar entrar em crise (stress) e procura relaxar” e “tem um registro, um diário ou caderno usado para o efeito, onde escreve comentários sobre as aprendizagens da gramática”.

A informação compilada na tabela 3 a seguir mostra, basicamente, que temos uma média de 9.5 educandos (31.5%) refutando a utilização de estratégias afetivas e uma média de 6 (seis) discípulos (20%), que, de forma casual, emprega estas estratégias.

Tabela 3. Estratégias afetivas usadas por estudantes universitários moçambicanos

Pergunta	Sim		Não		EAO		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Quando tem problemas de perceber ou usar os conteúdos gramaticais explicados pelo professor, faz um esforço de evitar entrar em crise (stress) e procura relaxar?	19	63%	6	20%	4	13%	1	3%
b) Quando tem dificuldades em aprender uma determinada estrutura gramatical, procura encorajar-se para fazer exercícios de modo a ultrapassar esses obstáculos linguísticos?	19	63%	0	0%	11	37%	0	0%
c) Tem um registro, um diário ou caderno usado para o efeito, onde escreve comentários sobre as de aprendizagem da gramática?	14	47%	13	43%	3	10%	0	0%

n = 30 (total de respondentes).

Fonte: adaptação de Pawlak e Mirowslav (2018).

Na essência, na questão “na aula de gramática procura ajudar outras pessoas que têm dificuldades em aprender ou usar estruturas gramáticas, praticando estruturas gramaticais com colegas?”, 57% da população de estudantes responderam afirmativamente, e 7%, negativamente, sendo que 37% destacaram que aplicam esta estratégia EAO. Esta onda de positividade mantém-se na pergunta “tendo dificuldades com uma determinada estrutura pede ajuda aos colegas para o ajudar e/ou pergunta ao professor para o auxiliar na compreensão desse ponto da gramática?”, pois não houve registro de resposta negativa, daí que 70% disseram que “sim”, enquanto 30% fazem-no circunstancialmente. A mesma percentagem de resposta positiva manteve-se na terceira pergunta nesta instância, pois 73% defenderam que ao cometer erros gramaticais na sua interação com os seus colegas, ficam satisfeitos quando estes corrigem esses mesmos erros, enquanto 27% só o fazem ocasionalmente. A tabela 4 resume essa informação.

Tabela 4. Estratégias sociais usadas por estudantes universitários moçambicanos

Pergunta	Sim		Não		EAO		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a) Na aula de gramática procura para ajudar outras pessoas que têm dificuldades em aprender ou usar estruturas gramáticas, praticando estruturas gramaticais com colegas?	17	57%	2	6%	11	37%	0	0%
b) Tendo dificuldades com uma determinada estrutura pede ajuda aos colegas para o ajudar e/ou pergunta ao professor para o auxiliar na compreensão desse ponto da gramática?	21	70%	0	0%	9	30%	0	0%
c) Ao cometer erros gramaticais na minha interação com os meus colegas, fico satisfeito quando estes corrigem esses mesmos erros?	22	73%	0	0%	8	27%	0	0%

n = 30 (total de respondentes).

Fonte: adaptação de Pawlak e Mirowslav (2018).

4.2 Análise de dados

Os dados acima mostram que a maior parte da população de estudantes universitários moçambicanos tende a aplicar estratégias metacognitivas no processo de aprendizagem da gramática e, assim sendo, estes parecem ser autossuficientes, pois segundo Davis, Nunes e Nunes (2005, p. 211-212), “(...) fica claro, portanto, que, ao fazer uso da metacognição, o sujeito

torna-se um espectador de seus próprios modos de pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas, buscando identificar como aprimorá-los". Dito de outro modo, por estes pupilos aplicarem estas estratégias quando engajados na aquisição de estruturas linguísticas, isto demonstra que agem sobre os seus processos cognitivos e buscam aplicar estratégias que melhor solucionam problemas de aprendizagem autonomamente e, deste modo, "(...) esta autonomia aumenta o senso de competência do educando fazendo com que este tenha um maior envolvimento com a aprendizagem, buscando desafios". (MOREIRA, 2015, p. 3218).

Contudo, houve cerca de 10% do universo de discentes analisado que salientaram não aplicar a estratégias de planificação da aprendizagem, que, na visão de O'Malley e Chamot (1994), permite planificar e organizar o seu próprio processo de aquisição linguística. Nesse sentido, deverá caber ao professor de Língua Portuguesa direcionar indivíduos com esse déficit em termos de estratégias metacognitivas, posto que Darroz, Trvisan e Rosa (2018) mostram que o professor pode, para o sucesso da aprendizagem, reorientar os seus pupilos a usarem outras estratégias que não sejam as que normalmente aplicam na sala de aula. Os estudantes têm noção da importância da manipulação das estratégias metacognitivas, pois, apesar da negatividade acima apresentada, ocasionalmente (60%) usam estratégias de planificação, o que parece evidenciar, na visão de Moreira (2015, p. 3218), que:

É importante esclarecer que estudantes são mais propensos a usá-las se têm consciência que estes procedimentos melhoram a performance. Desta maneira, o aluno apresenta papel ativo diante do conhecimento que produz podendo autogerir-se, autorregular seus comportamentos, atitudes e aprendizagens.

Desta forma, se o aprendente usa EOA estratégias metacognitivas é porque está consciente de que estas existem e podem ser aplicadas quando necessárias.

Uma média de 69% dos aprendentes analisados nesta pesquisa disseram aplicar estratégias cognitivas na aquisição e uso de estruturas gramaticais da Língua Portuguesa. É necessário reiterar que uma estratégia cognitiva consiste numa atividade ou percurso mental aplicado para assegurar uma aprendizagem efetiva (DOLE; NOKES; DRITS, 2009); e, de entre em análise nesta pesquisa, 10% dos estudantes universitários moçambicanos refutaram o seu uso, nomeadamente "quando aprende a gramática usa exemplos para chegar à regra e/ou parte do princípio geral para definir frases específicas associadas ao exemplo?" (7% de negação) e "como forma de melhorar a performance na aprendizagem da gramática, tem o hábito de ler nos seus tempos livres? (3% de recusa). Sublinhe-se, ainda, que 3% advogaram que nunca usaram a primeira estratégia cognitiva de aprendizagem da gramática aqui enunciada.

Atendendo o que O'Malley e Chamot (1990, p. 119, tradução nossa) consideram a dedução como " (...) aplicação de regras para entender ou produzir a Língua Segunda ou criar regras com base na análise linguística"⁶, logo deverá ser papel do professor conduzir os seus aprendentes a aplicarem esta estratégia na aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique, sobretudo para aqueles que defenderam nunca a ter usado, o que, por definição, significa que a desconhecem, tornando-os diferentes daqueles que tomam a opção de não a usar ou fazem-no circunstancialmente. Na visão de Arana e Klebis (2015, p. 26684), "(...) a leitura é e sempre foi o meio mais efetivo do aprendizado e da interiorização de conhecimentos", entre elas as estruturas gramaticais. Por conseguinte, o professor deve clarificar nas aulas de gramática a aplicação da leitura como estratégia de aquisição linguística, salientando, sobretudo, que " (...) a leitura é fundamentalmente importante para o processo de desenvolvimento do aluno na fase escolar, e que a leitura, sem sombra de dúvida, é fonte de conhecimento, sabedoria e inspiração (...) a leitura só é legítima quando essa se faz presente de todo ciclo da vida escolar do aluno". (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26684).

⁶ "(...) applying rules to understand or produce the Second Language or creating rules based on linguistic analysis". (O'MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 119).

As estratégias afetivas servem para regular emoções, motivação e atitudes, enquanto as estratégias sociais incluem as ações que os aprendentes optam por desenvolver, a fim de interagirem uns com os outros alunos, como pedidos de esclarecimento e cooperação (LIU, 2010). A informação apurada do questionário apresentado aos estudantes universitários moçambicanos demonstra, na generalidade, que esta população estudantil tende a aplicar estratégias afetivas e sociais no decurso de aprendizagem das estruturas linguísticas do Português, tomando em consideração que mais de metade dos inquiridos, 56.7% e 66.7%, respectivamente, atestam esta situação.

Contudo, há mais aceitação de aplicação de estratégias sociais em relação às afetivas, pois se verifica nestas últimas uma média de 31.5% de recusa, quando nas primeiras há apenas 6% de refutação, decorrente da negação de cooperação “na aula de gramática procura para ajudar outras pessoas que têm dificuldades em aprender ou usar estruturas gramáticas, praticando estruturas gramaticais com colegas?”. Atendendo que os restantes casos de uso desta estratégia derivam da ocasionalidade da sua aplicação, o que sugere, à partida, noção da existência das mesmas, o mediador do processo de ensino-aprendizagem da gramática deverá optar por estimular os seus aprendentes a adotarem mais estratégias cooperativas, pois na visão de Mendes (2018, p. 20):

Este tipo de aprendizagem abrange um sistema de interações, criado com o propósito de desenvolver uma influência recíproca entre os membros do grupo em questão. A aprendizagem cooperativa promove uma situação de aprendizagem em que os objetivos dos participantes se encontram de tal forma vinculados, que o sucesso de um depende do sucesso de todos.

Retomando as estratégias afetivas, nota-se que 43% dos aprendentes não têm o hábito de registar por escrito aspectos sobre a aprendizagem das estruturas linguísticas do Português e, por outro, 6% destes não desenvolvem meios de evitar o stress e procurar relaxar, quando se deparam com entraves na aquisição linguística da Língua Portuguesa. Oxford (1990, p. 40, tradução nossa), ao propor que “(...) escrever um diário de aprendizagem para acompanhar o processo de aprendizagem e os eventos e sentimentos inerentes a ele”⁷, denota a necessidade de os aprendentes de uma LNM desenvolverem esta estratégia afetiva, cabendo o professor orientá-los nesse sentido. A responsabilidade do mediador do processo de aquisição linguística abrange a exercitação de leque de ações, entre as quais convidar os seus aprendentes a “(...) usar relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação a fim de afastar ou dominar tensões indesejáveis”⁸ (OXFORD, 1990, p. 40, tradução nossa), naqueles que não usam este mecanismo, mas sobretudo aqueles que o desconhecem, conforme ficou vincado no questionário aplicado aos estudantes universitários moçambicanos.

5. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Nos seus textos, Ernesto (2015; 2016) descreve, inspirado em O'Malley e Chamot (1990), propostas de ensino de estratégias metacognitivas de aprendizagem do Português LNM tomando como base “erros” de língua produzidos por estudantes universitários zimbabueanos. O modelo proposto consiste na aplicação de quatro fases interativas de treino destas estratégias, nomeadamente (i) planificação, (ii) monitorização, (iii) resolução do problema “problem-solving” e (iv) avaliação.

Na (i) planificação, o professor propõe aos aprendentes o item linguístico a ser analisado em aula, explicando o princípio orientador do item linguístico em causa. Seguidamente, o professor estimula os aprendentes a planificarem a sua aprendizagem e identificar as estratégias de aprendizagem que lhes facultarão uma melhor aprendizagem do item linguístico. Na (ii) monitorização, o professor conduz seus aprendentes a monitorar o seu

⁷ “(...) write a learning diary to follow the learning process and the events and feelings related to it”. (OXFORD, 1990, p. 40).

⁸ “(...) using progressive relaxation, deep breathing, or meditation to release or master unwanted tensions”. (OXFORD, 1990, p. 40).

desempenho na aprendizagem do item linguístico, através da verificação da utilidade da estratégia de aprendizagem na compreensão do item linguístico em análise. Os estudantes, por conseguinte, deverão, entre outras ações, autoquestionarem-se sobre a compreensão do item linguístico e sobre as partes relativas ao item Linguístico em Aprendizagem que devem prestar mais atenção. Na etapa da (iii) resolução de problema, o professor guia os seus aprendentes a avançarem com soluções assim que eles se deparem com dificuldades no uso da estratégia de aprendizagem. Na etapa (iv) da avaliação o professor estimula os aprendentes a refletirem sobre a sua aprendizagem através da avaliação do grau de eficácia das estratégias de aprendizagem manipuladas na aprendizagem do item linguístico.

No entanto, o professor pode optar, tendo em conta as valências existentes na literatura científica (OXFORD, 1990; COHEN, 1998; GRENFEL; HARRIS, 1999), por outras opções metodológicas de treino de estratégias de aprendizagem da Gramática de uma LNM.

O modelo de Oxford (1990), apesar de ter como ponto negativo a dificuldade à sua operacionalização numa unidade temática em contexto normal de sala de aula, mostra-se flexível em termos de procedimento, tomando em consideração que cada etapa pode ser modificada ou reorganizada em ordens diferentes para atingir necessidades e intenções requeridas. Na essência, este obedece a fases sequenciadas em que (i) os aprendentes são solicitados a imergir numa tarefa de linguagem de LNM real sem nenhuma indicação mediadora; (ii) faz uma sugestão e demonstração de outras estratégias úteis, mencionando a necessidade de maior autodirecionamento e expectativa de benefícios sobre as mesmas, e certificando-se de que os alunos estão cientes da razão para o uso delas; (iii) facultam-se aos pupilos uma boa margem de tempo para praticar as novas estratégias com tarefas de linguisticamente incididas e mostra-se como as estratégias podem ser transferidas para outras tarefas de aquisição linguística; (iv) proporciona-se a prática das estratégias manipuladas em novas tarefas e é permitido que os discentes façam escolhas àquelas que melhor os apoiam nessas tarefas de aprendizagem da LNM que adquirem; (v) auxilia-se os aprendentes a entender como avaliar o sucesso de seu uso de estratégia e mensurar o seu progresso, atendendo que já são alunos mais responsáveis e autônomos.

Cohen (1998) apresenta um modelo de ensino combinando estilos e estratégias de aprendizagem em que, apesar de se referir que se trata de uma instrução cujo enfoque está no aluno envolvendo uma integração explícita e implícita de estratégias nos conteúdos de LNM, avançam-se os papéis dos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem da seguinte forma: (a) o professor ajuda os alunos a identificar estratégias e estilos de aprendizagem atuais; (b) o professor compartilha suas próprias experiências de aprendizagem e processos de pensamento; (c) o professor instrui os aprendentes a usar estratégias de aprendizagem; (d) o professor supervisiona as dinâmicas de estudo dos alunos e avalia as dificuldades; e (e) o professor fornece orientação contínua sobre o progresso dos aprendentes. Assim sendo, o mediador serve, respectivamente, como diagnosticador, aprendente de LNM, formador de seus pupilos, coordenador e, finalmente, orientador de seus alunos.

Grenfell e Harris (1999) apresentaram um modelo de treino de estratégias de aprendizagem de LNM que segue os seguintes passos: (i) conscientização – os aprendentes concluem uma tarefa e, seguidamente, identificam as estratégias que usaram; (ii) modelagem – o professor apresenta modelos de estratégias de aprendizagens, discute o valor da nova estratégia recém-apresentada, faz uma lista de verificação de estratégias para uso posterior; (iii) prática generalizada – os alunos praticam novas estratégias com diferentes tarefas; (iv) Planificação da ação – os alunos definem objetivos e escolhem estratégias para atingir esses objetivos; (v) prática focalizada – os alunos realizam o plano de ação usando estratégias selecionadas; o professor reduz a sua ação para que os alunos usem as estratégias autonomamente.

Os modelos mencionados acima servem de propostas metodológicas para que os professores possam praticar o uso de estratégias de aprendizagem de uma LNM, com enfoque na Gramática, sobretudo nos aprendentes que as desconhecem ou nunca as aplicaram na aquisição de estruturas gramaticais do Português. Na essência, estes

compartilham uma série de características comuns que enfatizam a importância de desenvolver a compreensão metacognitiva dos aprendentes sobre o valor das estratégias de aprendizagem, e pode ser facilitado por demonstração e modelagem do professor. No centro está a ideia de que, apesar de decorrerem de processos de prática, avaliação ou medição do seu grau de eficácia, as estratégias podem ser internalizadas e seu uso automatizado para, em seguida, serem transferidas para resolver novas tarefas.

6. CONCLUSÃO

A presente pesquisa tomou como ponto de partida algumas instâncias ou estratégias de aprendizagens da gramática propostas por Pawlak (2018) e procurou inquirir junto dos estudantes universitários moçambicanos a sua tendência de aplicação. Para o efeito, testou tomando em consideração a classificação de Pawlak (2018), as estratégias metacognitivas, cognitivas, afetivas e sociais de aquisição da gramática do Português LNM.

Os dados recolhidos e analisados neste estudo permitem responder às perguntas de partida avançadas na Introdução:

1. *Os estudantes universitários moçambicanos ao envolverem-se na aprendizagem da gramática usam alguma estratégia de aprendizagem?*

A pesquisa demonstrou que os estudantes universitários moçambicanos, quando engajados no processo de aquisição da Língua Portuguesa, tendem a aplicar estratégias de aprendizagem da gramática, o que pode ser atestado pela média global de 60,48% destes que anuíram positivamente quando questionados sobre o uso das estratégias de aprendizagem da gramática na sala de aula de Português LNM.

2. *Que estratégias de aprendizagem são usadas pelos estudantes universitários moçambicanos na aquisição de estruturas linguísticas do Português?*

Na sua maioria, a população de estudantes universitários estudada salientou que usa todas as estratégias de aprendizagens tratadas nesta investigação, isto porque: 55,76% referiram que aplicava estratégias metacognitivas; 69% disseram que usavam estratégias cognitivas; 56,7% declararam que utilizavam estratégias afetivas; e 66,7% revelaram que operavam estratégias sociais.

3. *Os estudantes universitários moçambicanos têm conhecimento da totalidade das estratégias de aprendizagem por usar na aula de gramática de Língua Portuguesa?*

O estudo identificou situações de manuseio das estratégias de aprendizagem da gramática com a variável EAO e Nunca. No primeiro caso, o estudo defendeu que o estudante conhece a instância/estratégia inquerida, enquanto em Nunca, à semelhança de Não, que corresponde a casos de recusa, rondando a uma média de 10% da população estudada, a pesquisa determinou que estes aprendentes de Língua Portuguesa desconhecem essa instância/estratégia. Para estes casos, este estudo procurou demonstrar a validade de aplicação das estratégias de aprendizagem da gramática, pois, em última análise, propiciam uma aquisição da Língua Portuguesa consciente e segura.

Adicionalmente, este trabalho propôs, para os casos de desconhecimento de estratégias de aprendizagem da gramática, modelos de treino destas estratégias, com base em estudos que fizeram uso de tais opções metodológicas com aprendentes de uma LNM, tomando como base que as propostas avançadas poderão ser usadas pelos professores, juntamente com os seus alunos, para que possam praticar o uso de estratégias de aprendizagem de uma LNM, com enfoque na Gramática. Gravita no centro destas proposta a ideia de que, mesmo sendo processos de índole prática, avaliação ou medição do seu nível de eficiência, estas estratégias podem ficar retidas na mente dos aprendentes e seu uso tornado automático, podendo servir para serem transferidas para novos contextos de uso.

REFERÊNCIAS

- ARANA, A. R. de A.; KLEBIS, A. B. S. O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2015, p. 26669-26686.
- BIGGS, J.; KEMBER, D.; LEUNG, D. Y. The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *The British Journal of Educational Psychology*, v. 71, p. 133-149, Mar. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1348/000709901158433>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BOURKE, J. M. A rough guide to language awareness. *English Teaching Forum*, v. 46, n. 1, p. 12-21, 2008.
- COHEN, A. D. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman, 1998.
- COHEN, A. D.; MACARO, E. Introduction. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007. p. 1-12.
- CHAMOT, A. U. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, v. 1, n. 1, p. 14-26, 2004.
- CHASTAIN, K. *Developing second language skills: theory and practice*. 3 ed. San Diego: Harcourt Brace Javanovich, 1988.
- DARROZ, L. M.; TREVISAN, T. L.; ROSA, C. T. W. Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 14, n. 29, p. 93-109, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v14i29.5473>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- DAVIS, C.; NUNES, M.; NUNES, C. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005.
- DOLE, J. A.; NOKES, J. D.; DRITS, D. Cognitive strategy instruction. In: DUFFY, G. G.; ISRAEL, S. E. (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2009. p. 1-59.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R. Investigating form-focused instruction. In: ELLIS, R. (Ed.). *Form focused instruction in second language learning*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell; Oxford University Press, 2001. p. 1-46.
- ELLIS, R.; LOEWEN, S.; BASTURKMEN, H. Disentangling focus on form: a response to Sheen and O'Neill (2005). *Applied Linguistics*, v. 27, p. 135-141, 2006.
- ERNESTO, N. M. *Ensino estratégico da gramática na aula de Português Língua Não Materna*. 2015. 330 f. Tese (Doutorado em Estudos do Português) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.
- ERNESTO, N. M. Abordagem comunicativa na aprendizagem da gramática na aula de português Língua Não Materna: um estudo de caso. *Revista X*, v. 1, p. 138-159, 2016.
- GRENFELL, M.; HARRIS, V. *Modern languages and learning strategies: in theory and practice*. London: Routledge, 1999.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2 ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.
- LIU, J. Language learning strategies and its training model. *International Education Studies*, v. 3, p. 100-104, 2010.
- MENDES, M. B. S. *A aprendizagem cooperativa ao serviço de uma interação significativa na aula de PLE – nível A1.2*. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2018.
- McGUIRE, S. Y.; McGUIRE, S. *Teach students how to learn: strategies you can incorporate in any course to improve student metacognition, study skills, and motivation*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC, 2016.
- MOREIRA, A E. C. A importância do ensino das estratégias de aprendizagens aos alunos do ensino fundamental. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2015, p. 3216-3228.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers, 1990.

- PARADOWSKI, M. B. *Unity of formal instruction and focus on form in language teaching: exploring the L1/L2 interface: A study of Polish Advanced EFL Learners*. Institute of English studies, University of Warsaw, p. 64-85, 2007.
- PAWLAK, M. Grammar Learning Strategy Inventory (GLSI): another look. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, n. 8, p. 351-379, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183951.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- PURPURA, J. E. *Learner strategy use and performance on language tests: a structural equation modeling approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- ROSÁRIO, P. et al. Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research & Development*, v. 34, n. 1, p. 173-187, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.935932>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- RUBIN, J. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In: WENDEN, A.; RUBIN, D. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987. p. 15-30.
- TEIXEIRA, H. *O que é aprendizagem?: ciências da aprendizagem*, 10 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/o-que-e-aprendizagem/>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- TEIXEIRA, C. S.; SANTOS, L. W. Ensino de gramática: abordagens, problemas e propostas. In: CNLF, 9., 2005, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF...* Rio de Janeiro: CIEFIL, v. IX, n. 5, 2005, p. 97-106.
- WENDEN, A. A literature review: the process of intervention. *Language Learning*, n. 33, p. 103-121, 1983.
- WENDEN, A.; RUBIN, J. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.