

Cultura e Estratégias de Aprendizagem das Línguas: Aprendentes Chineses e Portugueses

LIU GANG

liugang@al.gov.mo

Assembleia Legislativa da Região Administrativa Especial de Macau

<https://doi.org/10.25766/kmsd-tx05>

Resumo

O presente estudo visa refletir, à luz das teorias das estratégias de aprendizagem e das diferenças culturais, sobre o papel da cultura na aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente no que diz respeito ao emprego das estratégias de aprendizagem por influência de fatores culturais. Para este objetivo, foram recolhidos e analisados, através de questionário por inquérito, dados de dois grupos de amostra, constituídos respetivamente por aprendentes falantes de língua materna chinesa que estudam português e aprendentes falantes de língua materna portuguesa que estudam chinês. Com base nestes resultados, foram discutidos os seus significados nas aulas de língua estrangeira.

Palavras-chave: Leitura, clube de leitura, perfil de leitor, livro.

Abstract

Based on the theory of learning strategies and cultural differences, this study is aimed to discuss the role of culture in second language acquisition, particularly with regard to the use of learning strategies influenced by cultural factors. For this purpose, we collected and analysed through questionnaire survey data of two sample groups, made up of Chinese-speaking learners of Portuguese and Portuguese-speaking learners of Chinese. Based on these results, their meanings in foreign language classes were later discussed.

Keywords: language learning strategy, cultural differences, second language acquisition.

Introdução

Nas últimas décadas, os estudos têm refletido uma deslocação da atenção do ensino e da investigação da aprendizagem das línguas estrangeiras (LE), que deixou de se centrar no ensinante para se centrar no aprendente, preocupando-se mais com a questão “como aprender” do que “como ensinar” (Casteleiro, Meira, & Pascoal, 1988; Cohen, 1998; O’Malley & Chamot, 1990; Conselho da Europa, 2001). De facto, Stern (1987) apontou, quanto à atenção dada ao fator “como ensinar”, dois problemas para o ensino de uma LE, bem como para a investigação sobre a sua aprendizagem: (i) na pedagogia, a tendência para infantilizar os aprendentes e para os manter num estado de dependência intelectual e emocional em relação ao ensinante; (ii) na investigação, a tendência para sobrestimar os processos de aquisição inconsciente que vão muito para além do controlo dos aprendentes e dos professores. É inegável a importância desses processos. Mas não há razão para menosprezar os esforços conscientes que os aprendentes envidam e que têm de envidar para dominar uma LE. O autor afirma que os aprendentes adultos são ativos, orientados para tarefas, e que abordam a aprendizagem com determinados pressupostos e convicções.

Um dos reflexos verificados na investigação científica, originado por essa deslocação, é justamente o surgimento da noção de Estratégias de Aprendizagem das Línguas (EAL). Esta noção foi introduzida primeiramente por Rubin (1975) e Stern (1975), que identificaram estratégias em situações de aprendizagem de língua que aparentavam contribuir para a aprendizagem realizada.

Nos últimos trinta anos, uma das dimensões sobre as quais se têm debruçado os estudos sobre as EAL diz respeito aos fatores que influenciam a sua escolha. De facto, muitos autores (Oxford & Nyikos, 1989; Levine, Reves, & Leaver, 1996; Griffiths, 2008) admitem que a escolha das estratégias está relacionada com uma série de variáveis, tais como contexto cultural, experiência educacional, atitudes, motivação, objetivos da aprendizagem, vocação profissional, idade e sexo. Oxford (1990) acrescenta ainda que a nacionalidade e a etnia influenciam o uso das estratégias e que a formação em EAL necessita de ter em conta a língua e a cultura em questão. Esta influência da cultura no uso das estratégias deve ser bastante notória nas aulas de LE, em que o próprio objeto de ensino-aprendizagem é «the vehicle of culture and it is an obstinate vehicle» (Hofstede, 1986, p. 314).

Na prática, observações empíricas apontam que os aprendentes falantes de língua materna chinesa (LMC) apresentam um estilo de aprendizagem bastante diferente do dos aprendentes falantes de língua materna portuguesa (LMP), em termos da participação na aula, interação com o ensinante, autodisciplina, etc. No entanto, não existe estudo científico que apoie essas afirmações. Eis a questão que nos motivou para a realização do presente trabalho, a saber: até que ponto são diferentes os aprendentes de LMC dos de LMP em termos do uso das EAL?

Língua Estrangeira vs. Língua Segunda

Apesar do uso por vezes indistinto de língua estrangeira (LE) e língua segunda (L2), existem diferenças entre os dois termos. Uma L2 tem funções sociais e comunicativas dentro da comunidade onde ela é aprendida. Por exemplo, os imigrantes normalmente necessitam de aprender uma L2 para poderem sobreviver no país de acolhimento. Em contraste, uma LE não tem imediatas funções sociais e comunicativas dentro da comunidade onde é aprendida. É o caso de aprendentes chineses que se encontram a estudar o português na China. No presente trabalho, é estabelecida a distinção entre as duas noções e o termo LE é utilizado exclusivamente neste seu sentido restrito.

Estratégias de Aprendizagem das Línguas (eal)

As EAL são «operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information» e “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations» (Oxford, 1990, p. 8). Além disso, para muitos investigadores (Oxford, 1990; Dreyer & Oxford, 1996; O’Malley & Chamot, 1990; Cohen, 1998) as EAL são aplicadas pelos aprendentes de forma consciente e intencional.

Em relação à taxonomia das EAL, não existe consenso no mundo académico (Oxford, 1990; Cohen, 1998; Dörnyei & Skehan, 2003; Macaro, 2006). Oxford (1990) divide as estratégias em dois grandes grupos: (a) estratégias diretas e (b) estratégias indiretas. As primeiras são aquelas que envolvem diretamente a língua estrangeira e que requerem processamento mental da língua. Em contrapartida, as estratégias indiretas relacionam-se com a gestão da aprendizagem sem envolver diretamente a LE.

O grupo (a) – estratégias diretas – subdivide-se em três subcategorias: (i) Estratégias Mnemónicas, tais como agrupamento ou visuali-

zação, que têm a específica função de ajudar os aprendentes a armazenar e recuperar a nova informação; (ii) Estratégias Cognitivas, como resumir ou raciocinar dedutivamente, que possibilitam aos aprendentes a compreensão e produção da língua através de diferentes meios; (iii) Estratégias Compensatórias, por exemplo adivinhar e usar sinônimos, que permitem que os aprendentes usem a língua apesar das dificuldades.

O grupo (b) – estratégias indiretas – é também composto por três subcategorias: (i) Estratégias Metacognitivas, que permitem aos aprendentes controlar a sua própria cognição, ou seja, coordenar o processo de aprendizagem através de concentração, planeamento e avaliação; (ii) Estratégias Afetivas, que visam regular emoções, motivações e atitudes na aprendizagem; (iii) Estratégias Sociais, que, por sua vez, promovem a aprendizagem através da interação com os outros.

É essa taxonomia que adotamos neste trabalho, dada a sua coerência relativamente ao Inventário das Estratégias de Aprendizagem das Línguas (SILL, na sigla em inglês), que será apresentado no título seguinte.

Inventário das Estratégias de Aprendizagem das Línguas (sill)

A versão 7.0 do SILL foi publicada por Oxford, em 1990. Trata-se de um «more-structured survey» ou «objective survey», que se caracteriza por possuir categorias estandardizadas para todos os informantes e portanto faz com que seja mais fácil sintetizar os resultados de um grupo (Oxford, 1990). Esta versão do SILL é composta por 50 questões e foi desenvolvida para os aprendentes de inglês língua não materna (LE e L2). Para cada questão, existem cinco opções na escala de Likert, que correspondem aos graus de verdade em relação à afirmação na respetiva questão, sendo que 1 (*um*) significa que a afirmação é “nunca ou quase nunca verdadeira” e 5 (*cinco*) “sempre ou quase sempre verdadeira”.

O SILL 7.0, baseado na taxonomia supracitada, é constituído por dois grupos de estratégias (o direto e o indireto), que se subdividem em seis subcategorias correspondentes à classificação descrita no título anterior.

De acordo com a autora, a média global e de cada uma das seis categorias indica a frequência com que o aprendente tende a recorrer, respetivamente, ao total e a determinado conjunto de estratégias. A autora propôs, ainda, uma cotação para a consideração dos resultados do SILL, que indicamos na Tabela 1.

Tabela 1 Níveis do Uso das EAL

Alto	Sempre ou quase sempre utilizada	4.5 a 5.0
	Normalmente utilizada	3.5 a 4.4
Médio	Às vezes utilizada	2.5 a 3.4
Baixo	Geralmente não utilizada	1.5 a 2.4
	Nunca ou quase nunca utilizada	1.0 a 1.4

Nota. Adaptada de Oxford (1990).

Note-se que a própria autora, desde 1995, começou a encorajar os investigadores a adaptar os elementos do SILL para diferentes contextos socioculturais e a deixar espaço para os inquiridos escreverem as estratégias que não se encontram contempladas nos seis grupos de estratégias (Oxford, 2011). Tendo em consideração esta afirmação, o inquérito que utilizamos no presente trabalho (Apêndice 1) sofreu as seguintes modificações para melhor se enquadrar no contexto em que se encontram os inquiridos:

1. O inquérito foi traduzido para português;
2. A língua de estudo, em todas as questões, foi substituída pelo chinês;
3. A questão n.º 5 foi alterada para «Comparo caracteres com o mesmo som para os memorizar», devido às características da língua de estudo;
4. A questão n.º 7 foi substituída pela pergunta «Associo palavras novas às diferentes sensações para as memorizar», uma vez que consideramos equívoca a afirmação original;
5. Na questão n.º 15, foi acrescentado um outro meio de comunicação social importante, nomeadamente a radiodifusão;
6. Devido à considerável distância entre o português e o chinês e à consequente falta de similitude a nível lexical, a questão n.º 19 foi substituída por uma afirmação mais abrangente, nomeadamente «Comparo as semelhanças e as diferenças entre o chinês e a minha língua materna»;
7. Foi acrescentada uma pergunta aberta – a n.º 51, a fim de permitir aos inquiridos escrever as estratégias que costumam utilizar e que não se encontram inventariadas nas cinquenta afirmações.

Cultura no Ensino-Aprendizagem

Hofstede (2010) caracteriza a Cultura da seguinte forma:

Culture is always a collective phenomenon, because it is at least partly shared with people who live or lived within the same social environment, which is where it was learned. Culture consists of the unwritten rules of the social game. It is the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others. (p. 6)

O autor propõe as seguintes cinco dimensões para estudar as diferenças culturais:

1. Large power distance / small power distance (PDI);
2. Individualismo / coletivismo (IDV);
3. Feminilidade / masculinidade (MAS);
4. Strong uncertainty avoidance / weak uncertainty avoidance (UAI);
5. Long-term orientation / short-term orientation (LTO).

Power distance corresponde a «the extent to which the less powerful members of institutions and organizations within a country expect and accept that power is distributed unequally» (p. 61). Numa sociedade com grande distância de poder, a relação entre os pais e os filhos é estendida à desigualdade entre o professor e o estudante, que tem em relação àquele dependência e respeito. O processo educativo é centrado no professor, muito personalizado e baseado na memorização. Em contraste, num contexto cultural com pouca distância de poder, prevalece a igualdade de tratamento recíproco entre o professor e o estudante. O processo educativo é centrado no estudante e é relativamente impessoal.

Na segunda dimensão, no que diz respeito ao relacionamento com os outros, o individualismo pertence às sociedades em que «the ties between individuals are loose: everyone is expected to look after himself or herself and his or her immediate family», ao passo que o coletivismo é característica das sociedades em que «people from birth onwards are integrated into strong, cohesive ingroups, which throughout people's lifetime continue to protect them in exchange for unquestioning loyalty» (p. 92). Na situação individualista, a finalidade da educação é aprender como aprender, as iniciativas do estudante são encorajadas e o diploma pode aumentar não só o valor económico do titular, mas também o seu autorrespeito. Já num contexto

coletivista, o objetivo da educação é aprender como fazer, as iniciativas do estudante não são encorajadas e o diploma é visto como uma honra para o titular e garante a sua entrada em grupos de estatuto mais elevado.

Em relação à terceira dimensão, o autor estabelece a distinção entre a masculinidade e a feminilidade desta forma: a masculinidade pertence às sociedades em que «emotional gender roles are clearly distinct: men are supposed to be assertive, tough, and focused on material success, whereas women are supposed to be more modest, tender, and concerned with the quality of life» (p. 140); nas sociedades em que predomina a feminilidade, por outro lado, «emotional gender roles overlap: both men and women are supposed to be modest, tender, and concerned with the quality of life» (p. 140). As características das culturas masculinas no domínio da educação são: preferência por professores brilhantes, competição na turma, sobreavaliação do seu próprio desempenho por parte dos estudantes, currículo com modalidades desportivas competitivas e insucesso escolar considerado como desastre. As sociedades femininas caracterizam-se pelos seguintes aspetos: preferência por professores amigáveis, solidariedade na turma, subavaliação do seu próprio desempenho por parte dos estudantes, modalidades desportivas competitivas extracurriculares e insucesso escolar considerado como incidente pouco importante.

Uncertainty avoidance é, segundo a definição de Hofstede, «the extent to which the members of a culture feel threatened by ambiguous or unknown situations» (p. 191). Os estudantes de uma cultura de *strong uncertainty avoidance* esperam dos professores respostas imediatas para todas as perguntas e não devem discordar dos professores em relação aos assuntos académicos, uma vez que isso pode ser interpretado como deslealdade. Os estudantes das comunidades de *weak uncertainty avoidance*, pelo contrário, aceitam professores que digam que não sabem e podem discutir com os professores sobre questões académicas.

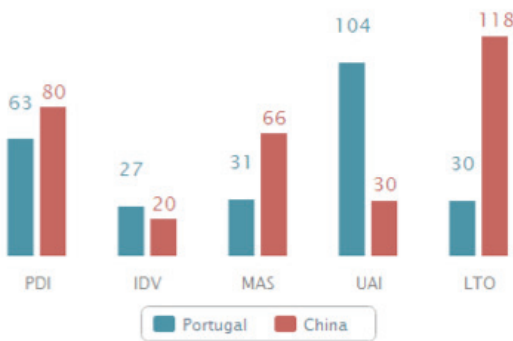
A quinta dimensão é descrita da seguinte forma:

Long-term orientation stands for the fostering of virtues oriented toward future rewards—in particular, perseverance and thrift. Its opposite pole, short-term orientation, stands for the fostering of virtues related to the past and present—in particular, respect for tradition, preservation of “face,” and fulfilling social obligations. (p. 239)

Numa sociedade com características de *long-term orientation*, os estudantes estabelecem uma ligação entre o sucesso e o esforço, têm bom desempenho na matemática e talento para ciências concretas e aplicadas. Nas culturas de *short-term orientation*, os estudantes associam o sucesso à sorte, têm desempenho menos satisfatório na matemática, mas mais talento para ciências teóricas e abstratas.

À luz do modelo das cinco dimensões, as divergências entre Portugal e a China são ilustradas no seguinte gráfico:

Gráfico 1. Portugal e a China no modelo das cinco dimensões.



Adaptado de Hofstede, Hofstede, & Minkov (2010).

Observa-se que a China, em comparação com Portugal, é uma sociedade com maior distância de poder, mais coletivismo, mais masculinidade, menos evitamento de incerteza e mais orientação de longo prazo. Se nos primeiros dois aspetos, as divergências não são significativas, nos outros três, sobretudo nos últimos dois, a discrepância já é notável. Portanto, com base nestas comparações e em especial nos seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, acreditamos que devem existir diferenças em termos do uso das EAL entre os aprendentes de LMP e os de LMC.

Em relação ao papel da cultura na adoção das EAL, o estudo de Bedell e Oxford (1996) revelou algumas discrepâncias entre os aprendentes, a saber: (a) o frequente uso das Estratégias Compensatórias pode ser típico dos aprendentes asiáticos; (b) no caso dos aprendentes asiáticos, as Estratégias Mnemónicas situam-se em último ou penúltimo lugar em termos da frequência do uso, ao passo que outros estudos revelaram elevada frequência nos aprendentes egípcios e média

frequência no público japonês; (c) as Estratégias Metacognitivas são moderadamente usadas pelos aprendentes chineses, mas são menos frequentes nos aprendentes porto-riquenhos, egípcios, indonésios e coreanos; (d) as Estratégias Afetivas reportam-se como raramente utilizadas; (e) as Estratégias Sociais não são frequentemente usadas pelos aprendentes chineses do Interior da China, ao passo que o público dos outros países asiáticos que se encontrava a viver nos EUA manifestou elevada frequência desta categoria de estratégias. Os autores consideram o seguinte:

[...] the theme of cultural influences on the selection of language learning strategy is clear. Learners often – thought not always – behave in certain culturally approved and socially encouraged ways as they learn. (p. 60)

Apesar desta afirmação, Bedell e Oxford (1996) defendem que a cultura não deve ser vista como uma “camisa de forças”, que prende os aprendentes num determinado conjunto de estratégias durante a vida inteira. Por isso, a formação em estratégias pode permitir que os aprendentes compreendam o valor das EAL que estejam fora do seu contexto cultural e encorajá-los a tomar iniciativa para as experimentar.

Questões de investigação

Quanto ao grupo dos aprendentes falantes de LMP, o presente trabalho procura responder às seguintes questões:

1. Qual o perfil dos aprendentes no âmbito do uso global das estratégias e do emprego de cada uma das seis categorias?
2. Quais as estratégias mais e menos usadas?
3. Existirão diferenças estatisticamente significativas devido aos quatro fatores (sexo, idade, nível de proficiência e regime de estudo), em termos do uso global das estratégias e das seis categorias de estratégias?

Em relação às diferenças entre os aprendentes de LMP e os de LMC, a questão é:

4. Existirão diferenças significativas devido ao fator cultura, manifestada pela língua materna, em termos do uso global das estratégias e das seis categorias de estratégias?

Metodologia

O presente estudo dispõe de dois grupos de amostra. O primeiro é constituído por respostas de estudantes de LMP do Instituto Politécnico de Leiria que estudam a língua chinesa. Os inquiridos foram convidados para responder à versão adaptada do SILL (Apêndice 1). O inquérito foi distribuído *online* aos inquiridos, através do sítio www.sojump.com, durante o período de 4 de novembro a 25 de novembro de 2012. Os dados recolhidos foram exportados para o formato em Excel para os efeitos de análise.

O segundo grupo de dados, nomeadamente de aprendentes de LMC (mandarim e cantonense) que estudam o português, foi recolhido e estudado num trabalho anterior nosso, datado de julho de 2012, intitulado «Estratégias de Aprendizagem de Português Língua Estrangeira por Aprendentes Falantes de Língua Materna Chinesa».

Na fase de análise dos dados, recorreu-se à versão 17.0 do *SPSS Statistics*. Os testes realizados são:

1. O alfa de Cronbach, para calcular a consistência interna;
2. A média (*M*) e o respetivo desvio padrão (*DP*);
3. O *Independent-Samples T Test*, para estudar o papel dos fatores – sexo, idade e regime de estudo no uso das EAL;
4. O *One-Way ANOVA*, para analisar a influência do nível de proficiência e da língua materna na adoção das EAL.

Quanto ao primeiro grupo de amostra, foram recolhidas, no total, respostas de 56 informantes, distribuídos da seguinte forma:

1. Em termos do sexo, 31 do sexo feminino e 25 do sexo masculino;
2. Quanto ao regime de estudo, os que pertencem ao regime de tempo integral totalizam 55, enquanto só se regista um estudante vinculado ao regime de tempo parcial, isto é pós-laboral;
3. Recorremos, neste estudo, ao ano de estudo em que se encontra o aprendente para decidir o seu nível de proficiência. Com base neste critério, os informantes subdividem-se nos seguintes quatro grupos: 1.º ano: 16 inquiridos, 2.º ano: 17, 3.º ano: 13 e 4.º ano: 10;
4. Em relação à idade, registou-se uma média de 24.48, com um desvio padrão de 7.35, enquanto o valor mínimo é

de 18 e o máximo 54. Para estudar a influência do fator idade na adoção das EAL, a amostra foi dividida em dois grupos a partir do valor médio – 24 anos. Sendo assim, os inquiridos com mais de 24 anos (inclusive) totalizam 23 e os restantes 33;

5. Em termos da língua materna, além da grande maioria (53) dos inquiridos, que são falantes de LMP, registaram-se um de russo, um de holandês e um de língua crioula.

O segundo grupo é composto por dados de 63 informantes de LMC, distribuídos da forma seguinte:

1. Em termos do sexo, 46 do sexo feminino e 17 do sexo masculino;
2. Quanto ao regime de estudo, os que pertencem ao regime diurno totalizam 44 e os vinculados ao regime noturno, isto é, pós-laboral, são 19;
3. Em relação ao nível de proficiência, baseado no ano de estudo, os informantes subdividem-se nos seguintes quatro grupos: 1.º ano: 19 inquiridos, 2.º ano: 18, 3.º ano: 13 e 4.º ano: 13;
4. Foi analisado também o papel do fator língua materna na escolha das EAL, sendo que os falantes de mandarim são 23 e os de cantonense 40;
5. Quanto à idade, registou-se uma média de 23,08, com um desvio padrão de 4,43, enquanto o valor mínimo é de 18 e o máximo 36. Para estudar a influência do fator idade na adoção das EAL, a amostra foi dividida em dois grupos a partir do valor médio – 23 anos, idade com que os estudantes terminam o curso de licenciatura, se não se verificar nenhuma interrupção no percurso académico. Sendo assim, os inquiridos com mais de 23 anos (inclusive) totalizam 26 e os restantes 37.

Relativamente à validação do questionário, usou-se, neste trabalho, o alfa de Cronbach para analisar a fidedignidade do questionário. Verificou-se que a consistência interna é considerada boa, para todos os itens do instrumento, pois exhibe um alfa de Cronbach de .918 e para cada uma das seis categorias os valores de alfa de Cronbach oscilam entre .662 e .863, que são igualmente considerados bons resultados (Oxford & Burry-Stock, 1995).

Apresentação e análise dos resultados

Questão 1

A média global do uso das estratégias pelos 56 inquiridos é de 3.34, como se pode constatar na Tabela 2, tratando-se de um nível médio. O desvio padrão é de .51, o que significa que o grupo é relativamente homogêneo em termos do uso geral das EAL. O valor mais baixo é de 1.67 (nível baixo – *geralmente não utilizada*) e o mais elevado 4.89 (nível alto – *normalmente utilizada*).

Relativamente às seis categorias de estratégias, as Estratégias Sociais são as mais frequentemente utilizadas, tendo uma média de 3.90, enquanto as Estratégias Compensatórias são as menos escolhidas, com uma média de 2.91.

Tabela 2. Média Global e Média das Categorias.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sociais	1.50	5.00	3.90	.82
Metacognitivas	1.00	5.00	3.76	.69
Cognitivas	1.50	5.00	3.33	.58
Mnemónicas	2.11	4.33	3.16	.62
Afetivas	1.17	5.00	3.01	.73
Compensatórias	1.00	5.00	2.91	.74
Média Global	1.67	4.89	3.34	.51

Questão 2

Quanto à segunda questão de investigação, os resultados encontram-se na Tabela 3. A P43 (Anoto os meus sentimentos num diário dedicado à minha aprendizagem da língua - Estratégia Metacognitiva) é a estratégia menos utilizada ($M = 1.23$), ao passo que a P32 (Presto atenção quando alguém está a falar chinês - Estratégia Metacognitiva) é a mais utilizada ($M = 4.27$). As outras estratégias relativamente menos utilizadas são P26 ($M = 1.88$), P6 ($M = 2.20$), P17 ($M = 2.30$) e P27 ($M = 2.46$). Em contrapartida, as outras quatro estratégias mais frequentes são P10 ($M = 4.21$), P50 ($M = 4.18$), P31 ($M = 4.14$) e P1 ($M = 4.11$).

Tabela 3. Média das Estratégias

	Média	DP		Média	DP		Média	DP		Média	DP		Média	DP
P1	4.11	.87	P11	3.95	.96	P21	3.46	1.21	P31	4.14	.88	P41	3.02	1.37
P2	3.50	1.06	P12	3.77	.97	P22	3.21	1.22	P32	4.43	.83	P42	3.00	1.45
P3	2.93	1.32	P13	3.41	.85	P23	2.70	1.20	P33	4.02	.90	P43	1.23	.81
P4	3.23	1.14	P14	3.36	.98	P24	3.07	1.20	P34	3.52	1.19	P44	3.45	1.31
P5	2.59	1.28	P15	2.73	1.30	P25	3.57	1.17	P35	3.43	1.11	P45	3.98	1.05
P6	2.20	1.48	P16	2.59	1.30	P26	1.88	1.16	P36	3.21	1.09	P46	4.09	1.07
P7	2.70	1.19	P17	2.30	1.13	P27	2.46	1.21	P37	3.55	1.08	P47	3.43	1.31
P8	3.89	.91	P18	3.43	1.14	P28	2.71	1.29	P38	4.04	.89	P48	3.80	1.09
P9	3.30	1.22	P19	3.84	1.22	P29	3.77	1.06	P39	3.52	1.11	P49	3.89	.97
P10	4.21	.87	P20	3.63	1.15	P30	3.54	1.01	P40	3.82	1.06	P50	4.18	1.03

Questão 3

Nesta questão, não foi considerado o fator regime de estudo, visto que existe apenas um inquirido vinculado ao regime de tempo parcial. No que diz respeito à possível diferença devido aos outros três fatores (sexo, idade e nível de proficiência), em termos do uso global das estratégias e das seis categorias de estratégias, apesar de as médias demonstrarem algumas divergências em função dos fatores, como se pode constatar na Tabela 4, não se verifica significância estatística na maioria delas. No entanto, é estaticamente significativa a diferença ($p = .027$) em termos do uso das Estratégias Compensatórias entre os aprendentes do 1.º ano ($M = 2.56$) e os do 4.º ano ($M = 3.45$). Além disso, os aprendentes do 1.º ano ($M = 4.24$) e os do 3.º ano ($M = 3.36$), no âmbito das Estratégias Sociais, também demonstram diferença estatisticamente significativa ($p = .036$).

Uma outra significância verifica-se no fator idade, em termos do nível do uso das Estratégias Cognitivas, mais frequentemente usadas pelos aprendentes com mais de 24 anos ($M = 3.51$) do que os com menos de 24 ($M = 3.20$) ($p = .047$). Por outro lado, no tocante às Estratégias Metacognitivas, é também estaticamente significativa ($p = .006$) a diferença entre os aprendentes mais velhos ($M = 4.06$) e os mais jovens ($M = 3.56$).

Questão 4

Tabela 4. Sexo, Idade e Nível de Proficiência na Adoção das EAL

	Sexo		Idade		Ano				DS
	M	F	>=24	<24	1.º	2.º	3.º	4.º	
	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	
	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	
Mnemónicas	3.25	3.09	3.07	3.23	3.35	3.17	2.96	3.10	
	(.60)	(.63)	(.67)	(.58)	(.64)	(.64)	(.50)	(.65)	
Cognitivas	3.33	3.33	3.51	3.20	3.25	3.46	3.20	3.39	Idade*
	(.71)	(.47)	(.58)	(.56)	(.58)	(.56)	(.60)	(.65)	
Compensatórias	2.95	2.88	2.99	2.86	2.56	2.83	3.03	3.45	Ano*
	(.72)	(.77)	(.78)	(.72)	(.80)	(.58)	(.55)	(.85)	
Metacognitivas	3.68	3.84	4.06	3.56	3.92	3.91	3.38	3.78	Idade*
	(.81)	(.59)	(.59)	(.69)	(.55)	(.52)	(1.00)	(.57)	
Afetivas	3.02	2.99	3.07	2.96	3.13	3.12	2.50	3.28	
	(.80)	(.69)	(.76)	(.73)	(.58)	(.73)	(.80)	(.66)	
Sociais	3.94	3.86	3.96	3.85	4.24	3.99	3.36	3.88	Ano*
	(.92)	(.75)	(.79)	(.85)	(.56)	(.86)	(.88)	(.80)	
Média Global	3.36	3.33	3.44	3.28	3.41	3.41	3.07	3.48	
	(.61)	(.42)	(.52)	(.50)	(.45)	(.44)	(.57)	(.56)	

DS = Diferença significativa

* = $p < .05$

Questão 5

Comparando os dois grupos de amostra, constata-se que, em termos da média global do uso das EAL, os aprendentes de LMC ($M = 3.33$, $DP = .52$) e os de LMP ($M = 3.32$, $DP = .51$) apresentam resultados bastante semelhantes. Excluem-se, para esta questão, os aprendentes falantes de russo, holandês e língua crioula, dada a falta de representatividade. Daí que a média seja diferente do dado referido na questão 1. No entanto, o grupo de LMP apresenta um valor mínimo de 1.67 e um máximo de 4.89, relativamente mais polarizado do que o grupo de LMC, com um mínimo de 1.92 e um máximo de 4.36. Porém,

segundo análises mais aprofundadas, essa divergência não releva nenhuma diferença estatisticamente significativa.

Quanto às seis categorias das EAL, o maior contraste é observado no uso das Estratégias Compensatórias. Enquanto o grupo de LMC as usa com a maior frequência, os aprendentes de LMP desfavorecem-nas, colocando a categoria no último lugar. Exceto esta divergência, as outras cinco categorias mantêm a mesma ordem de frequência nos dois grupos, liderada pela Estratégias Sociais, seguidas das Metacognitivas, das Cognitivas, das Mnemônicas e por fim das Afetivas.

Ao contrastar as EAL mais e menos preferidas reportadas pelos dois grupos, observa-se que a P43 (Anoto os meus sentimentos num diário dedicado à minha aprendizagem da língua) e a P6 (Uso cartões-relâmpago para lembrar as palavras novas em português/chinês) são das menos favorecidas por ambos os grupos. A pouca frequência de uso destas questões deve-se provavelmente ao seu caráter obsoleto e merece especial atenção nos futuros estudos. A P32 (Presto atenção quando alguém está a falar português/chinês), em contrapartida, figura-se entre as EAL mais pontuadas pelos dois grupos.

Na perspectiva estatística, como ilustra a Tabela 5, a divergência em termos da adoção das Estratégias Compensatórias é confirmada, verificando-se diferença significativa nos seguintes aspetos:

1. As Estratégias Compensatórias são mais usadas pelos falantes de mandarim ($M = 3.88$) do que pelos de português ($M = 2.88$), $p = .001$;
2. Essa categoria é também mais frequentemente empregada pelos falantes de cantonense ($M = 3.70$) do que pelos de LMP ($M = 2.88$), $p = .001$;
3. Além disso, as Estratégias Metacognitivas são mais usadas pelos falantes de cantonense ($M = 3.31$) do que pelos de LMP ($M = 3.76$), $p = .010$.

Tabela 5. Língua Materna na Adoção das EAL

	Língua Materna			DS
	Mandarim	Cantonense	Português	
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Mnemónicas	3.29 (.61)	3.07 (.67)	3.15 (.61)	
Cognitivas	3.49 (.63)	3.21 (.58)	3.31 (.59)	
Compensatórias	3.88 (.61)	3.70 (.64)	2.88 (.75)	Man/Por** Can/Por**
Metacognitivas	3.45 (.73)	3.31 (.68)	3.76 (.70)	Can/Por*
Afetivas	3.19 (.57)	2.77 (.70)	2.98 (.73)	
Sociais	3.79 (.59)	3.46 (.71)	3.84 (.80)	
Média Global	3.49 (.51)	3.24 (.51)	3.32 (.51)	

DS = Diferença significativa

* = $p < .05$ ** = $p < .01$

Considerações Finais

Em relação ao uso das EAL pelos aprendentes de LMP, estudado no presente trabalho, podemos afirmar o seguinte:

1. Em termos globais, verifica-se um grau de uso médio ($M = 3.34$) das EAL;
2. A categoria das EAL mais frequentemente usada é a das Estratégias Sociais, enquanto a menos usada a Compensatória;
3. Os aprendentes do 4.º ano recorrem mais frequentemente às Estratégias Compensatórias do que os do 1.º ano;
4. Os aprendentes do 1.º ano utilizam com maior frequência as Estratégias Sociais do que os do 4.º ano;

5. Os aprendentes com mais de 24 anos empregam mais regularmente as Estratégias Cognitivas do que os mais jovens;
6. Os aprendentes com mais de 24 anos adotam mais as Estratégias Metacognitivas do que os mais jovens.

Comparando os aprendentes de LMP com os de LMC, constata-se o seguinte:

1. Em termos do uso global das EAL, os dois grupos revelam resultados muito próximos;
2. Os aprendentes de LMP desfavorecem as Estratégias Compensatórias, ao passo que os de LMC as preferem;
3. Quanto à frequência das outras cinco categorias, os aprendentes de LMP e os de LMC reportam a mesma ordem;
4. Tanto os falantes de mandarim como os de cantonense recorrem mais frequentemente às Estratégias Compensatórias do que os de LMP;
5. Os falantes de cantonense empregam com mais frequência as Estratégias Metacognitivas do que os de LMP.

Apesar dessas diferenças significativas entre os aprendentes de LMP e os de LMC, não se pode subestimar o papel da língua de estudo na adoção das EAL, nomeadamente o chinês para os de LMP e o português para os de LMC. Como referimos, uma vez que a língua é veículo da cultura, é inevitável que, numa sala de aula de LE, confluam as duas culturas – a da língua materna dos aprendentes e a da LE. Portanto, é possível que essas diferenças, por exemplo nas Estratégias Compensatórias, resultem não só do contexto cultural a que pertencem os aprendentes, mas também da influência da cultura da LE. Neste caso, talvez sejam as especificidades linguísticas e culturais da língua chinesa que fazem com que os aprendentes de LMP desfavoreçam essa categoria e por outro lado as características da língua portuguesa, estudada pelos aprendentes de LMC, que conduzam à maior frequência do seu uso.

Por outro lado, Hofstede (1986; 2010) sugere que as oportunidades de uma adaptação cultural bem-sucedida são maiores se o ensinante usar a língua dos aprendentes, em vez de os aprendentes serem obrigados a aprender a língua do ensinante. No entanto, nas aulas de LE, dado que o objeto de estudo é a própria língua, essa afirmação pode ser duvidosa. Apesar disso, é certo que deve ser o ensinante a tentar aproximar-se do estilo de aprendizagem definido pelo contexto

cultural dos aprendentes, em vez do contrário. Isto é aliás defendido pelo princípio da centragem no aprendente.

Contudo, o ensinante, enquanto assistente e facilitador dos aprendentes para atingir os seus objetivos de aprendizagem (Oxford, 1990; Cohen, 1998), devem considerar integrar, implícita ou explicitamente, nas aulas de LE, as EAL em função não só da língua e da cultura dos aprendentes, mas também da língua e da cultura que se estudam. Os aprendentes devem conhecer as EAL da cultura da LE, dado que se determinadas EAL são especialmente preferidas numa dada cultura, devem ser consideradas eficientes para conhecer essa mesma cultura.

Referências bibliográficas

- Bedell, D. A., & Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 47-66). Manoa: University of Hawaii Press.
- Casteleiro, J. M., Meira, A., & Pascoal, J. (1988). *Nível limiar*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Chang, S. J. (1990). A study of language learning behaviors of Chinese students at the University of Georgia and the relation of those behaviors to oral proficiency and other factors. *Dissertação de Doutorado*. Athens: University of Georgia.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in L2 learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long, *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell Publishing.
- Dreyer, C., & Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 61-74). Manoa: University of Hawaii Press.

- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, pp. 301-320.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3.^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Levine, A., Reves, T., & Leaver, B. L. (1996). Relationship between language learning strategies and Israeli versus Russian cultural-educational factors. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 35-45). Manoa: University of Hawaii Press.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, (90)3, pp. 320-337.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. London: Longman.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory of language learning (SILL). *System*, 23(1), pp. 1-23.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), pp. 291-300.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, (9)1, pp. 41-51.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34, pp. 304-318.
- Stern, H. H. (1987). Forward. In A. Wenden, & J. Rubin, *Learner strategies in language learning* (pp. xi-xii). New York: Prentice Hall International.

Apêndice 1

Inventário das Estratégias de Aprendizagem das Línguas Instruções

O presente inventário das estratégias de aprendizagem das línguas destina-se aos aprendentes de português como língua estrangeira, no qual se encontram afirmações sobre a aprendizagem do português. O questionário é composto por sete partes, sendo as primeiras seis em forma de respostas em escala. Leia com atenção cada afirmação e escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação.

1. Nunca ou quase nunca verdadeira. (a afirmação é muito raramente verdadeira)
2. Normalmente não verdadeira. (a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões)
3. De certa forma verdadeira. (a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões)
4. Normalmente verdadeira. (a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões)
5. Sempre ou quase sempre verdadeira. (a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões)

As respostas não são consideradas corretas ou erradas. Por isso, responda em termos da fidelidade com que a afirmação o descreve. Não responda de acordo com o que pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. A última parte do questionário é uma pergunta aberta, onde pode descrever as estratégias que costuma utilizar e que não estejam contempladas nas primeiras seis partes. O tempo gasto é normalmente inferior a 30 minutos.

Sexo

Idade

Regime de estudo

Ano

Língua Materna

1.ª Parte

1. Tento estabelecer relações entre o que já sei e as coisas novas que aprendo em chinês.
2. Construo frases com as palavras novas em chinês como forma de memorizá-las
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Comparo caracteres com o mesmo som para os memorizar.
6. Uso cartões-relâmpago para lembrar as palavras novas em chinês.
7. Associo palavras novas às diferentes sensações para as memorizar.
8. Costumo fazer revisão das matérias lecionadas.
9. Recordo as palavras novas lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou num cartaz na rua.

2.ª Parte

10. Digo ou escrevo várias vezes as palavras novas em chinês.
11. Tento falar como falantes nativos de chinês.
12. Pratico os sons de chinês.
13. Uso as palavras em chinês que eu conheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversas em chinês.
15. Vejo programas em chinês na TV ou filmes falados em chinês ou ouço rádio em chinês.
16. Leio em chinês por prazer.
17. Faço apontamentos, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em chinês.
18. Primeiro, faço uma leitura rápida e depois volto a ler cuidadosamente.
19. Comparo as semelhanças e as diferenças entre o chinês e a minha língua materna.
20. Tento encontrar padrões em chinês.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu conheço.
22. Evito traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em chinês.

3.ª Parte

24. Para compreender palavras desconhecidas, tento adivinhar o seu significado.
25. Quando não consigo recordar uma palavra na conversa, faço gestos.
26. Invento palavras novas quando não sei as corretas em chinês.

27. Leio em chinês sem consultar cada palavra nova no dicionário.
 28. Tento adivinhar o que o orador dirá em seguida em chinês.
 29. Se não me lembro de uma palavra em chinês, uso uma palavra ou expressão que seja próxima do seu significado.
-

4.ª Parte

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar o meu chinês.
 31. Tento identificar os meus erros em chinês para me ajudar a melhorar.
 32. Presto atenção quando alguém está a falar chinês.
 33. Tento descobrir formas para aprender melhor.
 34. Planeio a minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar chinês.
 35. Procuo pessoas com quem possa falar chinês.
 36. Tento criar o máximo de oportunidades para ler em chinês.
 37. Tenho objetivos claros para melhorar as minhas competências em chinês.
 38. Reflito sobre o meu progresso na aprendizagem do chinês.
-

5.ª Parte

39. Procuo controlar-me quando me sinto inseguro(a) ao usar o chinês.
 40. Encorajo-me a falar chinês mesmo quando receio cometer erros.
 41. Recomenso-me quando tenho um bom desempenho em chinês.
 42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou a estudar ou a usar o chinês.
 43. Anoto os meus sentimentos num diário dedicado à minha aprendizagem da língua.
 44. Converso com outras pessoas sobre o que sinto quando estou a aprender chinês.
-

6.ª Parte

45. Se não compreendo algo em chinês, peço ao interlocutor para falar mais devagar ou para repetir.
 46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
 47. Pratico chinês com os colegas.
 48. Peço ajuda a falantes de chinês.
 49. Faço perguntas em chinês.
 50. Tento aprender aspetos da cultura chinesa.
-

7.ª Parte

51. Além das estratégias acima referidas, que outras estratégias costuma utilizar?
-