

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM  
DA LÍNGUA PORTUGUESA  
DO PÚBLICO CHINÊS UNIVERSITÁRIO

Liu Quan

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA (PLE/PL2)

Área de Especialização em Didática do Português (PLE/ PL2)

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM  
DA LÍNGUA PORTUGUESA  
DO PÚBLICO CHINÊS UNIVERSITÁRIO

Liu Quan

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA (PLE/PL2)

Área de Especialização em Didática do Português (PLE/ PL2)

Orientadora: Professora Doutora Maria José Grosso

Dissertação apresentada à Faculdade de Letras

da Universidade de Lisboa.

2012

## **Agradecimentos**

Esta tese deve muito a algumas pessoas e instituições, por diferentes razões, e eu gostaria de agradecer especialmente:

À minha orientadora, Professora Doutora Maria José Grosso da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, por sua disponibilidade, ensinamentos e apoios, fundamentais durante todo o processo da criação e elaboração desta tese. Por ouvir com interesse e ânimo todas as questões, dúvidas e problemas que surgiam durante o processo da criação. Por ser uma interlocutora paciente e generosa. Pela alegria de ser sua aluna, principalmente.

A todos os professores do Departamento de Português da Universidade de Lisboa, com quem aprendi inúmeras coisas, pelas excelentes sugestões oferecidas durante todo o processo da criação desta tese.

Aos meus colegas com os quais colaborei ao longo desta tese, grande parte do qual é graças a eles, por muitas, interessantes e estimulantes horas de discussão sobre as perguntas e respostas sobre a tese.

A todos os professores do Instituto de Confúcio da Universidade de Lisboa, pelas oportunas manifestações de companheirismo e de encorajamento. Pela amizade e alegria, abraços a todos eles.

À minha família, por terem compreendido a minha “ausência” destes dois anos.

Ao Senhor Yang Zengyue, pela compreensão silenciosa dos momentos difíceis pelos quais passei durante estes dois anos.

A todos aqueles que de forma direta ou indireta colaboraram para a realização desta tese, o meu agradecimento.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	As representações a investigar.....	19
Quadro 2	Contexto do Questionário.....	41
Quadro 3	Resumo das dimensões.....	44
Quadro 4	Papel do educador e da instituição na promoção da auto-direção.....	81

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	A distribuição dos participantes.....	38
Tabela 2	Respostas aos itens sobre a responsabilidade.....	52
Tabela 3	Respostas às questões sobre a dificuldade da aprendizagem do português.....	55

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Acredito que consigo aprender português. ....	45
Gráfico 2:	Sei como encontrar boas estratégias para aprender português. ....	46
Gráfico 3:	Tenho interesse na cultura dos países lusófonos. ....	46
Gráfico 4:	Estudo português para arranjar um bom emprego no futuro. ....	47
Gráfico 5:	Estudo português para pedir a nacionalidade portuguesa no futuro. ....	47
Gráfico 6:	Estudo português para conhecer os desenvolvimentos político, económico, educacional, científico e técnico dos países lusófonos. ....	48
Gráfico 7:	Sou eu próprio que devo ser responsável pela aprendizagem do português. ....	49
Gráfico 8:	A inexistência dum ambiente favorável para a aprendizagem de português é um grande obstáculo para o público aprendiz chinês. ....	49

Gráfico 9: O papel do professor é explicar as regras gramaticais existentes nos textos. ....	50
Gráfico 10: O papel do professor é indicar modos efetivos para aprender português. ....	50
Gráfico 11: O professor tem mais responsabilidade pela aprendizagem do português. ....	51
Gráfico 12: É impossível aprender português com um professor que não ensina bem. ....	51
Gráfico 13: Algumas pessoas têm facilidade de aprender uma língua estrangeira. ....	53
Gráfico 14: Os esforços são mais importantes do que a aptidão inata na aprendizagem do português. ....	54
Gráfico 15: É muito importante conhecer a cultura portuguesa para aprender português. ....	56
Gráfico 16: O vocabulário é a maior tarefa na aprendizagem de português. ....	56
Gráfico 17: É mais importante aprender as regras gramaticais na aprendizagem de português. ....	57
Gráfico 18: A aprendizagem de português é principalmente um processo de tradução do chinês-português e português-chinês. ....	58
Gráfico 19: É natural cometer erros no processo da aprendizagem do português. ....	59
Gráfico 20: Se não conseguir encontrar palavras em português para expressar uma ideia, é melhor não dizer nada. ....	59
Gráfico 21: Se for permitido cometer erros sem correção no início da aprendizagem, será difícil livrar-se deles depois. ....	60
Gráfico 22: É muito importante organizar bem o tempo para estudar na aprendizagem do português. ....	61
Gráfico 23: Ajuda a aprendizagem do português verificar as produções orais e escritas quando estão a ter lugar. ....	62

Gráfico 24: É muito importante ter objetivos correntes e objetivos por longo prazo na aprendizagem do português. ....	62
Gráfico 25: É muito importante avaliar como se realizou uma determinada tarefa no processo da aprendizagem. ....	63
Gráfico 26: É muito importante para aprender português encontrar vantagens e desvantagens próprias na aprendizagem do português. ....	63
Gráfico 27: É uma estratégia importante adivinhar o significado de palavras e frases em português se não as entender. ....	64
Gráfico 28: Pode ajudar bastante ouvir rádio e ver filmes em português. ....	65
Gráfico 29: É mais importante ler revistas, jornais, romances em português do que ler os manuais didáticos. ....	65
Gráfico 30: É uma boa maneira fazer apresentações em português ao público. ....	66
Gráfico 31: É muito útil memorizar a sintaxe de português para a aprendizagem. ....	66
Gráfico 32: É muito importante ler os manuais didáticos para a aprendizagem do português. ....	67
Gráfico 33: É uma boa maneira da aprendizagem do português praticar a pronúncia com vídeos didáticos. ....	67
Gráfico 34: O melhor modo para entender um artigo em português é traduzi-lo para chinês. ....	68
Gráfico 35: A melhor maneira para escrever bem em português é preparar o artigo em chinês com antecedência. ....	68
Gráfico 36: É muito útil pedir sugestões aos professores e colegas sobre a aprendizagem do português. ....	69
Gráfico 37: Importam-me bastante os elogios ou críticas do professor. ....	70
Gráfico 38: Sinto-me tímido quando falo português com outras pessoas. ....	71
Gráfico 39 : Relações entre motivação, autonomia e o sucesso da aprendizagem ....	77

## **SIGLAS**

BALLI= Beliefs About Language Learning Inventory

CRAPEL= Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques em Langues-  
Universidade de Nancy, França

LE= Língua estrangeira

LM= Língua materna

QECR= Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem,  
ensino, avaliação

## **Resumo**

Desde o início do Séc.XXI, os cursos de português tornam-se cada vez mais divulgados e conhecidos na China. À medida que se desenvolve a reforma nacional do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que defende a autonomia dos aprendentes, o ensino-aprendizagem do português tem sido alvo de estudos cada vez mais.

Optámos por uma investigação sobre representações, envolvendo um público-aprendente chinês universitário que está a frequentar o curso anual de português na Universidade de Lisboa, com o objetivo de demonstrar a potencialidade da promoção da aprendizagem autónoma da língua portuguesa para os aprendentes chineses universitários, partindo das representações deles sobre a aprendizagem do português, que desempenham um papel muito importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A investigação mostra que, tendo a compatibilidade do conceito da autonomia com a cultura tradicional chinesa em conta, este grupo de aprendentes chineses já possui condições para se tornar autónomo. No entanto, eles mantêm representações positivas e negativas sobre a aprendizagem do português, que podem facilitar ou inibir a aprendizagem autónoma.

**Palavras-chave:** Representações sobre a aprendizagem, Aprendizagem do Português, Autonomia, Conhecimento metacognitivo, Público-aprendente chinês.

## **Abstract**

Since the beginning of the 21th Century, the Portuguese courses become increasingly publicized and well-known in China. As develops the national reform of teaching and learning of foreign languages which advocates autonomous learning, the teaching and learning of Portuguese has been the subject of studies increasingly.

The current study is conducted within a group of Chinese students who are attending the annual course of Portuguese at the University of Lisbon, starting from their representations about Portuguese learning, which play an important role in teaching and learning of foreign languages, to demonstrate the potential of promoting learner autonomy for Chinese university learners.

The results show, taking the compatibility of the concept of autonomy for traditional Chinese culture, these students already has the conditions to become autonomous. However, they hold positive and negative representations about their learning, which may facilitate or inhibit their autonomous learning.

**Keywords:** Representations about learning, Portuguese learning, Autonomy, Metacognitive knowledge, Chinese learners.

## ÍNDICE DE CONTEÚDOS

AGRADECIMENTOS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE GRÁFICOS

SIGLAS

RESUMO

ABSTRACT

## ÍNDICE

1. Introdução.....	1
1.1 Objetivos do estudo.....	3
1.2 Enquadramento teórico.....	6
1.2.1 Autonomia dos aprendentes.....	6
1.2.2 Representações sobre a aprendizagem de língua.....	9
1.2.3 Conhecimentos metacognitivos.....	13
1.3 Significado de estudos sobre representações dos aprendentes na promoção da aprendizagem autónoma e representações a investigar.....	17
2. O papel da autonomia no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.....	21
2.1 Revisão da literatura sobre autonomia.....	21
2.2 Promoção da autonomia dos aprendentes.....	28
2.3 Autonomia e cultura.....	32
2.3.1 Autonomia: uma questão cultural.....	32
2.3.2 Autonomia e a cultura chinesa tradicional.....	34
3. Operacionalização de representações do público aprendente chinês no curso anual de português.....	38
3.1 Metodologia e questionário.....	38

3.1.1 Participantes estudados.....	38
3.1.2 Questionário.....	39
3.1.3 Dados e análises.....	42
3.2 Resultados.....	44
3.2.1 Representações sobre variáveis de Pessoa.....	44
3.2.2 Representações sobre variáveis de Tarefa .....	54
3.2.3 Representações sobre variáveis de Estratégia.....	60
3.3 Interpretação dos resultados.....	72
3.3.1 Responsabilidade.....	72
3.3.2 Auto-eficácia.....	75
3.3.3 Motivação.....	77
3.3.4 Estratégias.....	79
3.4 Discussões.....	81
3.4.1 O papel do professor na aprendizagem autônoma.....	81
3.4.2 Implicações pedagógicas.....	86
Considerações finais.....	91
Bibliografia.....	93

## ANEXO : QUESTIONÁRIO

## 1. Introdução

Durante a década de 50 e a década de 70 do século passado cresceu um movimento educativo na sociedade ocidental, cujos pioneiros são filósofos educacionais americanos, sobretudo, Carl Rogers, que salientou a importância do estudo para aprender e adaptar um mundo em mudança e Ivan Iich que criticou o sistema educativo formal naquela época porque os professores naquele período estavam a “ensinar a necessidade para ser ensinada” (*teaching the need to be taught*, Sheerin 1991).

Sob esta influência, a perspectiva sobre a educação de adultos mudou durante a década de 70 do século passado. Usando estilos de aprendizagem centrados no aprendente, a educação de adultos passou a ter como objetivo a igualdade de oportunidades, autonomia responsável, satisfação pessoal e democratização da educação. Foi a partir dessas ideias que se desenvolveu a noção de autonomia como uma capacidade de assumir responsabilidades para os próprios assuntos num contexto mais amplo de responsabilidade. (Hallgarten 1988: 108).

Nos últimos anos, a autonomia dos aprendentes tem sido um dos temas amplamente discutidos, enfatizando-se a importância de se projetar cada vez mais, no sistema educativo, o seu desenvolvimento.

Testemunha-se a mudança de focalização de ensino para aprendizagem no campo de pedagogia de língua estrangeira nos últimos trinta anos - de “um compromisso para encontrar modos mais eficientes e eficazes no ensino de línguas (Richards & Rogers 1986: 8) para uma preocupação de investigar o desempenho de tarefas de estudo dos aprendentes na aprendizagem de língua estrangeira. Os movimentos de reforma educativa que estão ligados à abordagem centrada no aprendente levam à autonomia dos aprendentes ou à aprendizagem autónoma de uma língua estrangeira.

Na China, desde o ano de 2004, a aprendizagem autónoma tem sido um tema sob discussão acalorada com a publicação dos Requisitos do Currículo Universitário de

Inglês (*College English Curriculum Requirements*) que promove a reforma de transformar o modelo de ensino centrado no professor para o modelo centrado no aprendente e salienta que “um indicador importante de reforma do modelo de ensino com sucesso é o desenvolvimento de modo individualizado de aprendizagem e a capacidade da aprendizagem autónoma dos aprendentes”. (Departamento do ensino superior do Ministério da Educação da República Popular da China, 2004: 33)

A autonomia dos aprendentes, ou seja, o conceito e a prática da aprendizagem autónoma vai ser uma das áreas mais desenvolvidas não só no ensino do inglês, mas também de outras línguas estrangeiras na China nos próximos anos, incluindo, certamente, a língua portuguesa.

Na China continental, o primeiro curso de língua e cultura portuguesas foi iniciado na Universidade de Comunicações da China em 1960. Durante os 40 anos seguintes, o ensino de português desenvolveu-se pouco devido a várias razões. Até ao fim de 2000, foram criados cursos de português somente em 3 Universidades. Todavia, desde o início do Séc.XXI, e à medida que se desenvolve o intercâmbio político, económico e cultural entre a China e os países lusófonos, os cursos de português tornam-se cada vez mais divulgados e conhecidos. Até ao fim de 2011, já foram criados cursos de português em 15 universidades chinesas, não só nas grandes cidades como Pequim, Xangai, Cantão, Tianjin, mas também em cidades mais pequenas como Ha’erbin, Chongqing, Changchun... Mais e mais alunos universitários escolhem estudar a língua portuguesa. Por isso, é significativo analisar o modo como esse público aprendente se relaciona com a língua portuguesa e com o próprio processo de aprendizagem num contexto duma reforma do modelo de ensino.

Tendo esta reforma do modelo de ensino em conta, o presente trabalho pretende sondar a questão da promoção da aprendizagem autónoma de língua portuguesa para os aprendentes chineses no ensino superior, partindo das suas representações sobre a aprendizagem do português.

## 1.1 Objetivos do estudo

Este trabalho visa investigar a realidade e a potencialidade da introdução e do desenvolvimento da aprendizagem autónoma para os alunos do Curso Anual de Português na Universidade de Lisboa, aprendentes chineses de português como língua estrangeira. Acredita-se que um aprendente autónomo conseguirá atingir uma competência comunicativa em língua materna de uma forma mais rápida e mais eficiente.

Como Hedge (2000: 67) salientou, as investigações sobre a aprendizagem autónoma estão centradas em dois pontos principais: a autonomia como uma meta para os aprendentes, e a formação dos aprendentes, ou seja, o incentivo e o trabalho dos professores para essa meta. O último tem sido realizado como um meio para alcançar o primeiro. Geralmente, a formação dos aprendentes focaliza-se em instruções de estratégias metacognitivas (planeamento, monitorização e avaliação), ou estratégias cognitivas (dedução, inferência, resumo), a fim de preparar aprendentes autónomos.

Os estudiosos esperam que os aprendentes possam tornar-se autónomos ao adquirir essas estratégias. No entanto, a formação para aprendentes não leva exatamente a efeitos desejados. Não faltam exemplos da resistência à autonomia na literatura da aprendizagem autónoma, o que geralmente é devido à incompatibilidade entre princípios da autonomia dos aprendentes e as representações preconcebidas sobre a aprendizagem de língua estrangeira. Por isso, a literatura da autonomia dos aprendentes tem seguido o reconhecimento da necessidade para ajudar os aprendentes a refletir sobre as crenças e refinar o conhecimento sobre a aprendizagem de língua estrangeira, por exemplo, o conhecimento metacognitivo (Wenden 1998 a).

No momento atual admite-se que é um aspeto importante do desenvolvimento da aprendizagem autónoma aumentar a consciência própria dos aprendentes como um processador cognitivo individual e ajudá-los a obter um entendimento do processo na aprendizagem de LE.

A formação dos aprendentes, como meio de promover a sua própria autonomia, deve envolver não apenas a instrução sobre estratégias de aprendizagem, mas também, num nível mais elevado de abstração, no fortalecimento do conhecimento metacognitivo sobre a aprendizagem. (Kohonen 1992: 106)

Nunan (1993) salientou que os programas instrutivos com sucesso dependem da classificação das necessidades e das experiências dos aprendentes. Tendo em conta as experiências e necessidades dos aprendentes, o professor pode ajudá-los a caminhar em direção à autonomia e prever os meios mais adequados que deve pôr em prática para os ajudar a avançar nesse percurso.

Victori e Lockhart (1995) notam que os programas correntes de formação dos aprendentes, às vezes, só focalizam a instrução de estratégias da aprendizagem, mas ignoram o que os aprendentes trazem para as tarefas da aprendizagem, por exemplo, o conhecimento metacognitivo deles.

Broady (1996:216) apresenta alguns casos de resistência dos aprendentes que alguns professores encontram na tentativa de executar programas autónomos para indicar a necessidade de explorar atitudes, conhecimentos e capacidades decorrentes das experiências anteriores e analisa as implicações para o ensino-aprendizagem das línguas.

Muitas investigações sobre a representação dos aprendentes ou o conhecimento metacognitivo sobre a aprendizagem de LE têm sido realizadas em muitos países. Todavia, na China continental, estudos de representações sobre a aprendizagem de LE ainda são muito raros. Além disso, os estudos existentes sobre este tema focalizam-se principalmente em investigar representações gerais sobre a aprendizagem da língua estrangeira mais popular na China, ou seja, geralmente sobre a aprendizagem de inglês.

Segundo Grosso(1999: 128), o tipo de dificuldades que o falante nativo de língua materna chinesa tinha em relação à aprendizagem da língua portuguesa é referido ao longo pelos ensinantes de português, não só as dificuldades, mas também as atitudes e

representações culturais começaram a ser mencionadas e descritas de forma sistemática no contexto da renovação metodológica do Português em diversos trabalhos de autores portugueses. Todavia, na China continental, a investigação sobre a língua portuguesa nesta área ainda é uma terra virgem.

Por isso, o objetivo do presente estudo é destacar a importância de reforçar o conhecimento metacognitivo dos aprendentes chineses de português para a promoção da aprendizagem autônoma, assim, o presente estudo pretende:

- 1) Desenvolver um questionário no contexto chinês sobre representações da aprendizagem de língua estrangeira que refletirá a natureza de desempenhos da aprendizagem autônoma.
- 2) Realizar o questionário para um grupo de aprendentes chineses universitários e descrever as representações sobre a aprendizagem de português e avaliar se eles já estão psicologicamente prontos para a aprendizagem autônoma.
- 3) Ter em consideração como é que os resultados contribuem para práticas didáticas em sala de aula, tendo em vista promover a autonomia da aprendizagem.

No entanto, convém observar que as considerações, neste trabalho, não é o resultado final para que o aprendente possa tornar-se autônomo, mas sim, registrar o quanto, e como buscam, autonomamente, alcançar a sua meta na aprendizagem de português, além do como se posicionam e compreendem a aprendizagem.

## **1.2 Enquadramento teórico**

Nesta parte pretendemos fazer uma apresentação dos conceitos principais neste trabalho. Primeiro, apresentar-se-á o conceito de autonomia. Depois, representações e o conhecimento metacognitivo estarão definidos e as relações entre esses dois termos estarão discutidas.

### **1.2.1 Autonomia dos aprendentes**

O conceito de autonomia no processo de ensino-aprendizagem de LE tem sido um tema bastante discutido entre muitos estudiosos nesta área.

Em 1979, Holec, pioneiro da conceptualização da autonomia no contexto de ensino-aprendizagem dum língua estrangeira, privilegia o significado psicológico ao definir autonomia como “a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem” (1981: 3), que abrange os seguintes aspectos: determinar os objetivos; definir conteúdos e progressões; selecionar métodos e técnicas para serem usadas; monitorar o processo de aquisição e avaliar o que foi adquirido (1981: 4).

Paiva (2005: 135) argumenta que “Definir autonomia não é uma tarefa fácil, principalmente, porque há poucos contextos onde os aprendizes podem, realmente, ser autónomos. Os aprendentes, raramente, estão totalmente livres de interferência de fatores externos que funcionam como obstáculos para a desejada autonomia.”.

Autonomia pode ser compreendida, também, de acordo com Little (1991: 21), como “capacidade de auto direção no planeamento, monitoramento e avaliação de atividades de aprendizagem”. Consideramos esses fatores relevantes, pois já endossam a ideia de centralizar a atitude dos aprendentes como fator primordial para o processo de autonomia na aprendizagem.

Dickinson (1987: 3) é mais contundente ao definir o termo como “responsabilidade total pela tomada e implementação de todas as decisões a respeito da própria aprendizagem”. Entretanto, dificilmente um aprendente terá o direito de escolher objetivos, conteúdos, métodos, pois a estrutura de poder escolar não dá

margem para ações autônomas. No entanto, os aprendentes podem ter iniciativas paralelas ao contexto escolar formal.

Em primeira instância, o conceito de autonomia em si pode gerar compreensões errôneas a respeito do seu significado real num processo de aprendizagem de LE. O indivíduo autônomo não é necessariamente, um aprendente individualista, que não frequenta aulas e que não se relaciona com o professor ou com outros aprendentes. Os pesquisadores citados acreditam que o exercício da autonomia é algo que pode ser alcançado por qualquer aprendente, desde que o mesmo tome a direção do processo da sua aprendizagem, como definida por Paiva,

“Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.” (Paiva, 2005)

A aprendizagem autônoma tem sido um dos temas mais ativos na área da linguística aplicada nos últimos anos por todo o mundo. A literatura da linguística aplicada testemunha interesses nesta questão, com numerosos livros e teses sobre a aprendizagem autônoma publicados nos últimos trinta anos. Muitos professores de LE também estão convencidos da importância de introduzir princípios da aprendizagem autônoma para as suas práticas didáticas.

Entre os numerosos livros e artigos sobre a aprendizagem autônoma, alguns focalizam-se em estudos teóricos e analisam conceitos centrais da autonomia, a fim de promover o entendimento deste conceito e ilustrar como e em que circunstâncias a aprendizagem autônoma poderá ser promovida (Holec 1981; Dickinson 1987; Gremont & Riley 1995; Gardner & Miller 1999); outros exploram o papel desempenhado por aprendentes variáveis tais como atitudes, motivação, crenças e estratégias (Cotterall 1995a; Dickinson 1995; Victori & Lockhart 1995; Wenden 1987, 1998). Outros estão orientados por práticas, focalizando em cursos na sala de aula que integram princípios da aprendizagem autônoma no projeto de cursos (Cotterall 1995b, 2000; McClure 2001; Malcolm 2004), outros sondam a questão da compatibilidade cultural,

discutindo-se a autonomia, um conceito iniciado na cultura ocidental, se também é aplicável para a cultura oriental ou não ( Jones 1995; Littelwood 1999); outros tratam da operacionalização da formação dos aprendentes na promoção da aprendizagem autônoma (Wenden & Rubin 1987; O Mally & Chamot 1990; Cohen 2000; Cotterall 2000; Nunan 2001).

### 1.2.2. Representações sobre a aprendizagem de línguas

O conceito de representações sociais foi inicialmente introduzido em 1961 e elaborado completamente em 1976. É um ponto de vista novo que rejeita a individualidade do conhecimento humano, o que também marca uma nova etapa na história da psicologia. Segundo esta opinião, representações são formadas em colaboração numa sociedade. Neste sentido, a teoria das representações sociais têm partes semelhantes com a teoria de Piaget e outros construtivistas e outras tendências socioculturais em psicologia que acreditam que conhecimentos são correlativos e constitutivos (Duveen & Lyyod: 1990: 37).

As representações, tal como têm sido abordadas no ensino-aprendizagem das línguas, inserem-se no quadro teórico de referência da Psicologia Social, mais especificamente nas propostas conceptuais do psicólogo social francês Moscovici. Moscovici (1978: 66) define as representações sociais como “uma universalidade de opiniões próprias para uma cultura, uma classe social ou um grupo, relativas aos objetos do ambiente social.”

Quanto ao dinamismo e a volatilidade das representações sociais, Moscovici sugere que elas devam ser vistas não como um conceito, mas como um fenómeno:

“As representações são entidades sociais, com vida própria que se comunicam entre si, se opõem umas às outras e se transformam, em harmonia, com o curso da vida, desaparecem somente para ressurgir sob novos aspetos, estando radicadas nas reuniões públicas, nos cafés, nas ruas, nos meios de comunicação, nas instituições sociais e assim por diante. Este é o espaço em que elas se incubam, se cristalizam e são transmitidas. (Moscovici 1984:10)

De acordo com Moscovici, representações sociais são compostas de duas funções complementares e interdependentes:

a) *Objetivação*: maneira pela qual um indivíduo escolhe certas informações, que descobre como significativas e que depois transforma em imagens significativas que são menos informativas mas favoráveis à compreensão.

b) *Ancoragem*: A ancoragem é a maneira de adaptar elementos menos familiares

com o objetivo de incorporá-los nas categorias operacionais familiares que já estão disponíveis para o sujeito.

Guimelli (1994: 14) também salienta que a ancoragem é uma maneira de anexar algo novo para o outro que já está estabelecido, que é portanto, compartilhado por indivíduos que são membros do mesmo grupo.

As representações sociais configuram-se em três articuladas dimensões, que seriam:

- a. Informação
- b. Imagem
- c. Atitude

A primeira dimensão está relacionada com a organização dos conhecimentos que determinado grupo possui acerca do objeto social; a segunda, com a ideia de modelo social, ou seja, com o “conteúdo concreto e limitado das proposições relativas a orientação total que é tomada em relação ao objeto das representações sociais (Moscovici, 1978: 67).

Markov afirma que a teoria de Moscovici sobre representações sociais pode

“...fornecer a força conceitual no elo entre dialogicidade e o pensamento. A teoria das representações sociais concebe o pensamento e a linguagem exatamente como são usados no senso comum e nos discursos diários. Em contraste ao pensamento científico que tenta se aproximar do *conhecimento científico*, o pensamento do senso comum traduz as representações sociais dos fenômenos naturais e sociais. A ciência busca a verdade através do poder da racionalidade individual. As representações sociais buscam a verdade através do poder da racionalidade dialógica. As representações sociais não surgem do raciocínio absoluto ou do processamento de informações. Elas estão enraizadas no passado, na cultura, nas tradições e na linguagem.” (Markov, 2006:12).

Desde a última década do século XX, a temática das representações impôs-se como um assunto incontornável em Didática de Línguas. A chamada atenção para a importância das representações, por parte dos aprendentes, professores e outros intervenientes na educação, nas situações de ensino-aprendizagem, ou seja, as representações sobre a língua e sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, é

atribuída a Freire e Lessa, Gremmo, Zarate, entre outros autores.

A questão da linguagem como mediadora nas representações está presente no conceito de Freire e Lessa que consideram:

“representações como maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, medidas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com os outros e consigo mesmo.” (Freire e Lessa, 2003: 174)

Segundo Freire e Lessa, as representações sociais

“procuram contemplar os contextos social, histórico e cultural dos quais emerge, sem negligenciar questões políticas, ideológicas e teóricas. O entendimento de uma representação implica, portanto, o entendimento de toda a conjuntura intrincada que lhe serve de origem e lhe dá sustentação. O conceito inclui crenças, mas não delimita ou explicita o significado do termo. As representações relevam um profundo vínculo sócio-histórico, relacionando-se a temas da natureza cultural, política e ideológica.” (Freire e Lessa, 2003:170)

Minayo (1995:89), acerca das representações sociais, afirma:

“... é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou no conteúdo do pensamento.(...) Enquanto material de estudo essas percepções são consideradas consensualmente importantes, atravessando a história e as mais diferentes correntes do pensamento sobre a socialidade.

Gremmo (1993) também salienta o papel desempenhado de cultura e sociedade e aponta que todas as representações que os aprendentes têm sobre línguas e aprendizagem de línguas (por exemplo, a ideia que línguas são aprendidas através da imitação, memorização, etc.) constituem “a cultura da aprendizagem de língua” deles próprias, que também orientam comportamentos da aprendizagem de língua dos aprendentes.

Na explicação de Jovchelovitch (2000: 45), as representações sociais fazem parte da busca do ser humano em dar sentido ao mundo, oferecendo uma possibilidade de autonomia:

“Representam o espaço do sujeito social, lutando para dar sentido, interpretar e construir o mundo em que ele se encontra. Oferecem a possibilidade da autonomia, daquilo que ainda não existe, mas podem existir. Elas são, neste sentido, uma relação com o sustente e um meio de evocar o possível.” (Jovchelovitch, 2000: 45)

Zarate indica a influência de representações positivas e negativas para comportamentos dos aprendentes:

“Representações positivas levam a atitudes xenófilas que estão geralmente manifestadas por um comportamento e uma prática de abertura para o ‘Outro’, mas representações negativas levam ao comportamento que se mostra através da rejeição xenófoba e recusa para o ‘Outro’.” (Zarate 2004: 27)

Castellotti e Moore (2002) referem que as representações não são erradas nem corretas nem permanentes, e também indicam que representações são muito dependentes do macro contexto (opções de currículo, orientações didáticas e relações entre línguas na sociedade e na aula, e micro contexto (relacionado diretamente com atividades em sala de aulas).

### 1.2.3 Conhecimento metacognitivo

Inicialmente um termo psicológico, o conhecimento metacognitivo refere-se a informações estáveis que os psicólogos têm sobre os próprios processos cognitivos e os dos outros; é uma parte especializada da base dos conhecimentos adquiridos formal ou informalmente, intencionalmente ou incidentalmente (Wenden 1998a :516).

Segundo Flavell (1979), o conhecimento metacognitivo é definido como o conhecimento ou crença que o aprendiz possui sobre si próprio, sobre os fatores ou variáveis da pessoa, da tarefa, e da estratégia e sobre o modo como afetam o resultado dos procedimentos cognitivos. Contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo aos aprendentes reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de se poderem aplicar. Permitem, também, avaliar os resultados finais e/ou intermédios e reforçar a estratégia escolhida ou de a alterar, em função da feitura de avaliações.

O conhecimento metacognitivo tem quatro características: ser estável, demonstrável, falível e interativo. Ele é estável porque é uma parte de reserva de conhecimentos adquiridos dos aprendentes, e essencialmente, não é diferente de outros conhecimentos reservados na memória de longo prazo. Ele é demonstrável porque os aprendentes podem tomar consciência e articular o que eles já sabem. Ele é falível porque o que os aprendentes sabem não é necessariamente exato ou completamente correto. O conhecimento metacognitivo é interativo porque ele interage com outros fatores para influenciar o resultado de empreendimento cognitivo.

Como o conhecimento metacognitivo é estável, ele pode ser investigado; ele é demonstrável, portanto, é possível os aprendentes trazerem-no à consciência e articularem-no; a falibilidade do conhecimento metacognitivo exige aos professores assumirem a responsabilidade de encarar crenças errôneas com informações novas (Hortwitz 1988).

O papel do conhecimento metacognitivo na apropriação de LE tem sido amplamente reconhecido por diversos autores. O conhecimento metacognitivo está

classificado segundo a focalização nos aprendentes, nas tarefas da aprendizagem ou o no processo da aprendizagem. Flavell (1979, 1981 citado em Wenden 1998a: 518 ) salientou estas três categorias como conhecimento da pessoa, conhecimento da tarefa e conhecimento da estratégia. Wenden (1998a) conclui os conteúdos destas três categorias.

*O conhecimento da pessoa* refere-se a tudo que os aprendentes poderiam vir a acreditar sobre si próprios e outrem como aprendentes ou processadores cognitivos (Wenden 1987a: 574). Flavell indica duas dimensões principais desta variável - diferenças intra e interindividual e a universalidade do conhecimento.

A primeira refere-se a conceitos próprios de representações de aprendentes sobre os atributos pessoais e estados que têm a ver com a aprendizagem. No contexto da aprendizagem de línguas, as diferenças intraindividuais podem incluir conceitos dos aprendentes sobre a motivação para estudar uma língua estrangeira, sobre a proficiência numa determinada capacidade (por exemplo, o modo como eles lêem ou escrevem), e sobre a sua eficiência como aprendentes de língua. As diferenças interindividuais referem-se a conhecimentos que os aprendentes têm, por exemplo, como eles se comparam com os outros ao redor deles, os colegas ou professores, na aprendizagem de LE. As representações nesta categoria também compreendem, por exemplo, conceitos de quem deve assumir a responsabilidade principal na aprendizagem de LE, quais são os papéis que os professores e os aprendentes devem desempenhar no processo da aprendizagem da língua.

A segunda, a universalidade do conhecimento, refere-se a “o que os aprendentes sabem sobre os atributos permanentes dos seres humanos como aprendentes”, compreensões e crenças em Lei da aprendizagem humana (*Law of human learning*) (Wenden 1987a: 576). Tomando a aprendizagem de línguas como um exemplo, os aprendentes poderão ter ideias definidas sobre o papel de idade, sexo, e a facilidade em aprender na aprendizagem de língua, por exemplo, é possível que eles acreditem que as crianças são melhores aprendentes do que adultos, ou mulheres são melhores do que os homens na aprendizagem de LE. Acredita-se que os aprendentes possuem

especificidades que facilitam ou inibem a aprendizagem de LE, por isso, o importante é ter em conta os aprendentes e especificidades deles para que se encontre os meios que favoreçam melhor o desenvolvimento dele em direção à autonomia.

*O conhecimento da tarefa* inclui três aspetos. Primeiro, refere-se a conceitos que os aprendentes sabem sobre o objetivo duma tarefa e a maneira como esses conceitos servirão as necessidades da aprendizagem de língua, por exemplo, para melhorar a capacidade de leitura, ampliar o vocabulário; para corrigir a pronúncia, seguir vícios didáticos. O segundo, também inclui o conhecimento que é o resultado dum processo de classificação que determina a natureza duma tarefa especial, o que se pode entender é que a aprendizagem de ler é diferente da aprendizagem de escrever. O terceiro, o conhecimento da tarefa compreende informações sobre objetivos das tarefas, por exemplo, como aprender em geral, ou como fazer para executar uma tarefa específica.

Relativamente à noção de *Tarefa*, Ellis (2003) salienta que as definições sobre tarefa são bastante variadas e amplas. Long (1985) defende que tarefas também podem incluir o uso da língua, como fazer reserva de um voo, ou outras que são realizadas sem o uso da língua, como pintar uma cerca (citado em Ellis, 2003:2).

No presente trabalho, opta-se pela definição de Nunan (1989:10), “uma tarefa é uma atividade que exige que os aprendentes cheguem a um resultado a partir de dada informação, através de algum processo de reflexão, e que permita que os professores controlem e regulem esse processo.” A definição dá ênfase no caráter de resolução de problemas que levam a um estado final, ou seja, o objetivo da tarefa. No processo da aprendizagem, os aprendentes precisam de ter um objetivo a ser alcançado, isto é um ponto de chegada, que dá um sentido completo à tarefa, por exemplo, de uma conversa livre sobre um assunto qualquer.

O último item, *o conhecimento da estratégia*, são os conhecimentos gerais dos aprendentes sobre estratégias, por exemplo, que estratégias são úteis e qual o conhecimento específico sobre quando e como usar essas estratégias. Há um corpo credível de estudo que tem registado estratégias sobre a aprendizagem dos

aprendentes de LE, por exemplo, o que eles fazem para se ajudar a estudar ( Rubin 1975, O Malley & Chamot 1990). Essas investigações não só nos apresentam listas e classificações das estratégias que os aprendentes usam, mas também servem como evidências que os aprendentes conseguem refletir “o conhecimento metacognitivo guardado sobre estratégias da aprendizagem” . Contudo, Segundo Wenden, o conhecimento metacognitivo poderá ser “generalizados e uma mistura de fatos, inferências e crenças” (Wenden 1987 a) e não devem ser misturados com as estratégias que os aprendentes atualmente usam.

Nas últimas décadas, a teoria e a prática do ensino-aprendizagem de uma LE têm sido influenciados por estudos em psicologia cognitiva, e existe uma tendência de combinar dois termos que indicam a mesma natureza no contexto de aprendizagem das línguas. Por exemplo, de acordo com Wenden (1999), as crenças dos aprendentes são um termo que pode ser usado alternadamente com o conhecimento metacognitivo na literatura de autonomia dos aprendentes de LE. Neste trabalho, também se utiliza o conceito do conhecimento metacognitivo para analisar representações sobre a aprendizagem dos aprendentes.

### **1.3 Representações dos aprendentes na promoção da aprendizagem autônoma**

As representações dos aprendentes têm uma influência profunda nos seus comportamentos. Muitos estudos mostram que as representações desempenham um papel muito importante na aprendizagem das línguas, em termos de acessos, estratégias, experiências e obtenções de conhecimentos novos.

Quanto a estratégias de aprendizagem, Rubin (1987: 28) indica que alguns aprendentes têm mais êxito na aprendizagem de LE por causa dos comportamentos cognitivo e metacognitivo.

Nas aulas de LE, muitos professores encontraram os conhecimentos e as representações em ação. Por exemplo, quando alguns aprendentes referem a idade ou a falta de facilidade em aprender uma língua estrangeira, como as dificuldades que eles encontram na aprendizagem das línguas, eles estão a explicar problemas relacionados com conhecimentos ou representações da aprendizagem de LE.

No processo da aprendizagem de LE, representações favoráveis e positivas ajudam a resolver problemas e assim, manter a motivação. Muitos aprendentes com sucesso desenvolvem representações notáveis sobre os processos da aprendizagem de LE, capacidades próprias e o uso das estratégias da aprendizagem, o que facilita a própria aprendizagem.

Por outro lado, representações negativas ou inúteis podem resultar em motivação diminuída ou desmotivação, frustração, ansiedade e implantação de estratégias menos efetivas. Podemos imaginar que uma representação dum aprendente na produção da LE vai impedir o processo da aprendizagem. Essa representação pode impedir o aprendente de participar nas atividades focalizadas em fluência, e também pode criar a vontade de todos os erros terem de ser corrigidos pelo professor.

Numa palavra, os aprendentes de LE podem ter representações sobre a natureza da linguagem em estudo (dificuldades, aquisição da LE, o sucesso de estratégias da aprendizagem, ou a existência da facilidade em aprender uma língua estrangeira). Além disso, eles também têm a vontade de saber mais sobre as metodologias do

ensino. A identificação dessas representações e a reflexão nos impactos potenciais deles no ensino-aprendizagem de línguas em geral, bem como em outras áreas mais específicas tal como necessidades dos aprendentes e estratégias usadas, podem orientar não só a aprendizagem deles, mas também o ensino dos professores.

Para os aprendentes chineses, o conceito da autonomia dos aprendentes marca uma rutura impressionante com a tradição educativa chinesa, onde os aprendentes estão sentados no próprio lugar a seguir as instruções do professor, tentando registar todas as palavras do professor nas aulas e memorizar todos os detalhes no livro didático e no estudo dos apontamentos depois das aulas. Tendo tido esta experiência por mais de 10 anos, é bem possível que os aprendentes chineses universitários já estejam habituados a esse modelo didático. Por isso, eles poderão ter dificuldades quando encaram o novo conceito da aprendizagem autónoma.

Todavia, é possível que os aprendentes sintam insatisfação com ou até resistência a esta nova metodologia na sala de aula, porque isso é incoerente com as representações preconcebidas sobre a aprendizagem de língua, sobre os papéis adequados do professor e do aprendente.

Nas palavras de Hortwitz (1987), “é provável que os professores encontrem exemplos de preocupação ou insatisfação dos aprendentes quando há atividades de instrução que são incoerentes com as representações preconcebidas sobre a aprendizagem de língua.” Todavia, a aplicação dos métodos incoerentes com as representações dos aprendentes, pode criar tensões em aula e está condenada, muitas vezes, a um fracasso. Por isso, “os professores devem encontrar o que os aprendentes pensam e sentem sobre o que e como eles querem estudar”.

De facto, nunca faltam exemplos das resistências na literatura de autonomia. Sinclair e Ellis (1989: 72), que apresentam programas de melhoramento de línguas para os aprendentes estrangeiros no Reino Unido, salientam que muitos aprendentes consideraram que é responsabilidade do professor garantir a realização da aprendizagem e “encorajar a trabalhar de forma independente do professor foram

rejeitadas, resultando em insatisfação com o curso e perda de motivação.” Na investigação de Willing (1988), somente 3% dos entrevistados respondem positivamente ao conceito de autonomia dos aprendentes (citado in Gardner&Miller 1999:47).

Por isso, o reforço da adoção desta inovação dentro do sistema educativo chinês é um processo prolongado e complicado. Como Sakui e Gais (1999: 487) escrevem, “os indivíduos têm que conhecer uma inovação, e depois oferecer-lhes tempo suficiente e oportunidade para entender e interiorizar a mudança proposta.

Por isso, é a formação dos aprendentes, sobretudo a preparação psicológica para eles e o reforço do conhecimento metacognitivo sobre a aprendizagem de língua, que desempenha um papel vital neste processo.

As representações a investigar no presente trabalho estão apresentadas no quadro seguinte:

**Quadro 1 As representações a investigar**

<p>Representações sobre si mesmo</p>	<p>1. Conhecimento da pessoa</p> <p>A. Diferenças intra e interindividual</p> <p>a. Representações sobre a capacidade própria dos aprendentes de língua portuguesa</p> <p>b. Motivação: porque é que eles estudam Português?</p> <p>c. Relações interpessoais: papéis percebidos de professor e aprendente</p> <p>B. Universalidade do conhecimento</p> <p>a. Facilidade em aprender uma LE</p>
	<p>2. Conhecimento da tarefa</p> <p>A: Quão difícil é a aprendizagem do português?</p> <p>B: Natureza da aprendizagem do português</p>

<p>Representações sobre o processo da aprendizagem de LE</p>	<p>3. Conhecimento da estratégia</p> <p>A: metacognitivo</p> <p>B: cognitivo</p> <p>    a: cognitivo tradicional: usando a língua materna</p> <p>    b: cognitivo não tradicional: evitando a língua materna</p> <p>C: Afetividade social</p>
--	---

## **2. O papel da autonomia no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**

Neste capítulo, será discutida a autonomia: “o que é a autonomia”, “o papel da autonomia” e “como se promove a autonomia”. Depois, as relações entre autonomia e cultura serão discutidas. Também se apresentará a compatibilidade de autonomia com a cultura chinesa tradicional.

### **2.1 Revisão da literatura sobre autonomia**

Autonomia é definida no dicionário como “possibilidade que uma entidade tem de estabelecer as suas próprias normas” ( Infopédia, Enciclopédia e Dicionários Porto Editora), cuja origem vem do grego, *autonomía*.

Hoje em dia, autonomia passou a ser uma das palavras-chave que apresenta os novos estilos de vida. O conceito de autonomia, aparentemente moderno, é tão antigo como as sociedades humanas (Riley, 1985: 171). No entanto, foi só após a segunda Guerra Mundial que a aplicação deste conceito no campo educacional se tornou mais sistemática.

De entre os marcos da evolução do pensamento pedagógico contemporâneo, o contributo do psicólogo e psicoterapeuta Carl Rogers constitui uma das principais fontes de inspiração para uma pedagogia centrada no aprendente e nos processos de construção do saber, a alternativa à pedagogia de “transmissão cultural”, centrada na potencialidade do sujeito para aprender; o autor define princípios que poderíamos transpor para os dias de hoje, e também são origem do conceito da autonomia na pedagogia moderna:

“ A aprendizagem é facilitada quando o aprendente participa responsabilmente do seu processo. A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendente - seus sentimentos tanto quanto a sua inteligência - é a mais durável e impregnante.(...)”

A independência, a criatividade e a auto-confiança são facilitadas, quando a auto-crítica e a auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária. (Carl Rogers 1977 :163-4)

O conceito da aprendizagem autónoma resultou dos debates sobre o

desenvolvimento de habilidades da aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de pensadores independentes. Ao longo dos anos, tem crescido uma proliferação dos termos relativos a este conceito: aprendizagem independente, aprendizagem individualizada, auto-monitoração, autoavaliação, aprendizagem auto-direcionada, aprendizagem auto-regulada (Hedge 2000: 27), acendendo uma controvérsia considerável não só em linguistas mas também em educadores que não conseguiram chegar a um consenso sobre o que realmente é autonomia.

Em 1981, Holec, pioneiro da conceptualização e operacionalização da autonomia no contexto de ensino-aprendizagem de LE, um dos responsáveis pela implementação do CRAPEL (*Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques em Langues-Universidade de Nancy, França*), conceitua autonomia como “a capacidade de alguém se encarregar da sua própria aprendizagem”(1981). Ao mesmo tempo, ele reconhece que a autonomia assume como um comportamento potencial para agir/assumir responsabilidade pelas decisões de aprendizagem, ao possibilitar:

- a) a definição dos objetivos
- b) a definição de conteúdos e progresso
- c) a seleção de métodos e técnicas
- d) a monitorização de processos de aquisição
- e) a avaliação de que foi adquirido

Por outro lado, o conceito de autonomia é exposto por alguns autores como uma prática educacional, por exemplo, Boud (1988:1) considera que a autonomia também é “uma abordagem para a prática pedagógica”. Dickinson (1994:4) apresenta autonomia como uma prática educacional, em que essa “é essencialmente uma questão de atitude para a aprendizagem”, resumindo-se a um objetivo da educação, em vez de um método. Por isso, um aprendente completamente autônomo regula o seu próprio comportamento durante todo o processo da aprendizagem, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação.

Além disso, Rubin (2001: 27-29) indica os procedimentos para o autogerenciamento que incluem cinco estratégias metacognitivas:

- 1) Planejamento: o aprendente analisa tarefas, define e escolhe metas

produtivas, seleciona, adapta e cria estratégias afetivas e sócio-afetivas adequadas, e estabelece critérios para mensurar a consecução dessas metas.

2) Monitoramento: o aprendente é capaz de detectar suas dificuldades no foco de atenção, compreensão ou expressão, emoções, estratégias cognitivas ou sócio-afetivas.

3) Avaliação: o aprendente sabe reconhecer se houve progresso adequado, levando em conta a consecução de critérios e metas de aprendizagem e eficiência de estratégias utilizadas.

4) Solução de problemas: aprendente tem condições de identificar a fonte do problema e apontar as soluções potenciais.

5) Implementação: o aprendente identifica a fonte do problema (o uso adequado de estratégias cognitivas ou sócio-afetivas, o tipo de tarefa, a falta de atenção a um determinado ponto, a busca de novos conhecimentos, necessários para atingir sua meta).

Dessas cinco estratégias, Rubin enfatiza o monitoramento e a avaliação, salientando que elas implicam “ativar e desejar outros processos como uma função de avaliação on-line de processos de pensamento enquanto ocorrem e produtos do pensamento quando geradas” (Rubin, 2001:27). Em outras palavras, essas estratégias poderão beneficiar o processo da aprendizagem e trazer novos pensamentos, oferecendo uma consideração por parte do aprendente sobre a sua própria aprendizagem.

Posteriormente, Benson (2001:47-50) declara que prefere definir autonomia como “a capacidade de alguém controlar a sua própria aprendizagem”, porque o termo “controle” é mais adequado por parecer estar mais aberto à investigação do que o termo “responsabilizar-se”. Benson ainda defende a ideia de que não é preciso definir autonomia mais precisamente do que isso, na visão dele, a capacidade de controlar a aprendizagem já envolve uma variedade de formas no que diz respeito aos diferentes níveis do contexto de aprendizagem.

Uma revisão breve sobre definições de autonomia sugeridas por autores diferentes indica a complexidade e a controvérsia envolvidas em definir o termo. Como Gardner e Miller (1999:5) escreve, a razão da dificuldade de definir o termo é tripla. Primeiro, os conceitos têm sido definidos de diferentes maneiras. Segundo, há áreas de debates contínuos e por isso, definições estão a continuar a amadurecer

enquanto mais discussões aparecem. Terceiro, esses conceitos têm-se desenvolvido independentemente em áreas distintas, portanto, eles têm de ser definidos de perspectivas diferentes.

Talvez seja melhor não envidar demasiados esforços para tentar simplificar a complexidade à volta deste termo. O ponto mais importante é compreender as características centrais de aprendentes autónomos.

No sistema do ensino, a escola representa a tradição, a obrigação, o dever com o seu currículo fixado. Enquanto que no ensino básico e médio, todos os aprendentes/os alunos duma determinada escola geralmente passam pelo mesmo currículo, mas no ensino universitário o aprendente/o aluno e já tem a possibilidade de escolher pelo menos uma parte do currículo.

O ensino formal não tem condições de ensinar tudo que o aprendente precisa de saber. Mesmo que o aprendente aprendesse tudo que a escola ensina, mesmo que tirasse a nota máxima em todas as disciplinas, ao se graduar da universidade, não estaria do modo bem preparado para exercer uma profissão.

Nesta época cheia de mudanças a cada dia e a cada mês, o conhecimento que se adquire, às vezes com tanto sacrifício, logo se torna inútil. Por isso, para os professores no ensino universitário, é mais importante ajudar os aprendentes /os alunos a entender o significado da aprendizagem e adquirir técnicas de aprendizagem do que transmitir conhecimentos.

Só os aprendentes autónomos são capazes de adquirir um conhecimento funcional de LE, porque não basta adquirir o domínio duma língua estrangeira e ficar apenas no que é dado na sala de aula. Além disso, o aprendente autónomo não só aprende uma língua, mas também aprende outras coisas que são mais importantes como a solidariedade, a capacidade de estabelecer planeamento, a maneira de realizar auto regulamento e autoavaliação, a técnica de comunicação, o espírito de cooperação, etc.

O desenvolvimento de autonomia na sala de aula está ligado à possibilidade dos

aprendentes tomarem decisões racionais sobre o planeamento do seu trabalho. Responsabilizando-se pelas suas tarefas e conhecendo os critérios através dos quais serão avaliados, o aprendente poderá regular a sua decisão e se apropriar da atividade.

#### **a. Aprendentes ativos**

O aprendente autónomo conta com uma atitude ativa e não passiva à aprendizagem, o que é a característica básica de aprendentes autónomos. O aprendente deve tomar a iniciativa da aprendizagem. Essa atitude ativa está baseada na procura interna do aprendente, o que é por um lado, o interesse da aprendizagem. Não é fácil aprender uma língua estrangeira. Quando um aprendente começa a estudar, há um período inicial de “Lua de mel” com essa língua estrangeira. Passando esse período, se o interesse continuar, para o aprendente, o processo da aprendizagem torna-se uma experiência maravilhosa, em vez de encargos duros. Com o interesse, o aprendente consegue aprender mais com menos trabalho.

A versão psicológica sobre a construção de representações e habilidades que tornam o aprendente a tomar mais responsabilidade pela sua própria aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento da autonomia é visto mais como uma transformação interna. Sob essa perspectiva, a autonomia é uma capacidade ativa do aprendente.

Por outro lado, a responsabilidade também é uma parte importante dessa procura interna do aprendente. Scharle & Szabó (2000: 4) fazem uma ligação entre autonomia e responsabilidade como o seguinte:

“Teoricamente, podemos definir autonomia como a liberdade e a habilidade de se gerenciar as próprias questões, que também dão o direito de se tomar decisões. Responsabilidade também pode ser entendida como ser encarregado de algo, mas com a implicação de lidar com as consequências de suas próprias ações. Autonomia e responsabilidade ambas requerem envolvimento ativo e parecem estar muito inter-relacionadas.”

Cada aprendente tem a sua responsabilidade na aprendizagem. Os aprendentes universitários, que já são adultos, devem entender esta responsabilidade e prestar atenção à aprendizagem na escola, aos desenvolvimentos individuais, à escolha na

própria vida. É óbvio que o professor também é responsável pela aprendizagem do aprendente, todavia, caso o aprendente não compreenda a própria responsabilidade, a aprendizagem dele não é ativa nem autônoma. Quando o aprendente entende a sua responsabilidade e a assume ativamente, realiza-se a aprendizagem autônoma verdadeira.

### **b. Aprendentes independentes**

O aprendente autônomo é um indivíduo independente no processo da aprendizagem, o que é mais uma característica fundamental. De acordo com Vieira (2002: 32), a ação pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem - definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e autoconfiança. Segundo a literatura de autonomia, essa atitude independente está baseada na competência da aprendizagem.

No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, a competência de aprendizagem é apontada como uma competência geral e é entendida como:

“a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário(...) e que permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das aprendizagens” (QEQR, 2001:154)

No que diz respeito especificamente à aprendizagem de línguas a competência de aprendizagem é entendida como um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades que um aprendente deve possuir para realizar uma aprendizagem eficaz e autônoma de língua estrangeira (Vieira & Moreira: 1993).

A competência de aprendizagem, que se caracteriza pelo domínio de estratégias de aprendizagem, é uma competência considerada fundamental para o sucesso de aprendizagem de LE. Por isso, também é um fator essencial para a autonomia dos aprendentes.

Os alunos universitários, que já contam com a competência da aprendizagem

básica, têm ambição forte de estudar com independência. O período integral dos aprendentes na universidade, de facto, é um processo individual, o que também é um dos fundamentos da sua aprendizagem.

Além disso, em termos da independência e aprendizagem independente, é necessário salientar que o processo de ensino-aprendizagem é uma transferência do ensino para a aprendizagem, ou seja, uma transferência da dependência para independência. Neste processo, o papel do professor torna-se a competência da aprendizagem independente do aprendente.

Todavia, um aprendente independente não significa um aprendente isolado, porque a cooperação também é um modo significativo para melhorar a aprendizagem. De acordo com Dickinson (1987:13),

“ se o aprendente, ele mesmo, assume todas essas tarefas de gerenciamento , então ele é autônomo, ou seja, ele não mais requer ajuda do professor para organizar a sua aprendizagem. No entanto, vale a pena observar aqui que muitos aprendentes autônomos trabalham com outros na sua aprendizagem: autonomia não implica isolamento. ”

Por isso, a cooperação com o professor e a cooperação com outros colegas para o aprendente, também são factores positivos na construção da aprendizagem autónoma no ensino universitário. É através da aprendizagem nas relações com os outros que constroem os conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental.

Além disso, o aprendente também deve contar com a vontade de pedir sugestões ou comentários a outros colegas e ao professor. No momento em que o aprendente ouve a opinião de outrem e considera o que ele diz, ele tem a oportunidade de ratificar ou retificar opiniões próprias, através duma síntese dialéctica, necessária a todos os conhecimentos consistentes.

## 2.2 Promoção da autonomia dos aprendentes

Como melhorar o sucesso da aprendizagem para todos os aprendentes hoje em dia? Eis uma das questões cruciais do ensino moderno, não só para o ensino de LE, mas também para outros domínios académicos.

As metas do ensino moderno têm uma tendência de exigir mais em competência e qualidade perfeitas aos indivíduos. Na Era da Informática, as pessoas precisam de tratar inúmeras informações para adaptar o mundo onde se muda sempre. É óbvio que as informações e os conhecimentos que aprendentes recebem na escola já não servem para toda a vida. A sociedade no futuro será uma sociedade de aprendizagem contínua, o que pede uma capacidade independente do professor para estudar.

No entanto, a aula tradicional de LE, que se centra em transmissões de conhecimentos do professor ao aprendente, já não se consegue adaptar à nova situação. Por isso, uma das principais metas que as escolas do Séc.XXI têm de atingir é o de ajudar os aprendentes a desenvolver a competência de gerir a sua própria aprendizagem e a dispor de ferramentas intelectuais e sociais que lhe permitam o acesso a uma aprendizagem contínua ao longo de toda a sua vida.

Hoje em dia, o conceito de “aprender a aprender” já é considerado uma competência fundamental na Era Informática, sendo definida da seguinte forma:

“aprender a aprender” é a capacidade se iniciar e prosseguir uma aprendizagem. Os indivíduos devem ser capazes de organizar a sua própria aprendizagem, incluindo gerir o seu tempo e a informação com eficácia, tanto individualmente como em grupos. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificado as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de remover os obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida.<sup>1</sup>

De acordo com Wenden (1991: 3), a noção de “aprender a aprender” também inclui a aquisição de um saber metacognitivo, de estratégias de aprendizagem e ainda de iniciativa e de responsabilização pelo processo de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Cf. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida/\*COM/2005/0548 final/COD 2005/0221

Quando se interrogam diferentes domínios de ensino de LE que se interessam pela questão do sucesso da aprendizagem dos aprendentes, aparecem três perspectivas importantes que valorizam sempre a autonomia dos aprendentes, conforme Wen Qiufang (2003: 54).

Em primeiro lugar, o sucesso da aprendizagem é efetivo quando o aprendente se torna capaz de aplicar, de reinvestir, de transferir, em variados contextos, um conhecimento já adquirido. Por outras palavras, aprender é estabelecer uma ligação entre os conhecimentos adquiridos e as situações novas a resolver em prática. Na escola, aprender é atribuir um sentido suficiente aos saberes escolares para que possam ser considerados objetivos intelectuais respondendo a uma classe de problemas.

A seguir, a aprendizagem é considerada conseguida quando o aprendente é capaz de utilizar a sua inteligência, longe da presença do seu professor, ou seja, aprender é libertar-se da dependência do professor para que seja ele próprio a monitorizar o processo da sua aprendizagem. Na área de LE, aprender é conseguir utilizar os seus recursos disponíveis com o objetivo de controlar e regular o processo da aprendizagem.

Por fim, a aprendizagem é uma ruptura dos hábitos, dos quadros de pensamentos implícitos, de tudo o que parece natural, por outras palavras, o aprendente será mais livre perante a situação da aprendizagem ou a sua própria disposição para aprender. Portanto, aprender na área de LE é conseguir coordenar a opinião inicial e as de outras pessoas a fim de enriquecer suas experiências pessoais no processo cognitivo.

Através desses três passos: distanciar-se, livrar-se e desligar-se, o aprendente já consegue obter um controle sobre si e sobre a própria aprendizagem sem a influência direta do professor, ou seja, ele já consegue gerir a própria aprendizagem com sucesso. Então, qual é o segredo de sucesso de todos os aprendentes?

A resposta ainda é autonomia.

Nas práticas pedagógicas, a heterogeneidade é uma característica cada vez mais

visível: a personalidade de cada um, a maneira de organizar o pensamento, a forma de entender a mensagem enviada pelo professor...as experiências pessoais dos aprendentes permitem-lhes terem um conjunto de concepções muito diferentes, sobretudo os aprendentes universitários.

Geralmente, a competência de aprendizagem dos aprendentes é bem diferente. Alguns conseguem aprender rápido e eficazmente, e outros não; alguns entendem melhor as regras gramaticais enquanto outros são melhores em comunicação com outras pessoas.

Além disso, todos os aprendentes utilizam, intencionalmente ou não, as estratégias que eles preferem. De acordo com Veiga Simão (2001):

“As estratégias de aprendizagem seriam sempre conscientes e intencionais, dirigidas para um objetivo relacionado com a aprendizagem, ao passo que as técnicas de estudo podem ser utilizadas de forma mais ou menos mecânica sem que, para a sua aplicação, exista um propósito de aprendizagem por parte de quem as utiliza.”

Nas práticas pedagógicas do sistema de educação moderna, embora o professor tenha que recorrer a estratégias de ensino que respeitam os diferentes ritmos da aprendizagem, ainda é uma tarefa impossível para o professor satisfazer todos os aprendentes. Neste sentido, autonomia é a garantia mais importante do sucesso da aprendizagem para todos os aprendentes.

Holec (1981) enfatiza que a capacidade de assumir a responsabilidade da aprendizagem não é inata mas tem que ser adquirida, mais frequentemente através de aprendizagem formal num método sistemático e intencional, ou seja, uma formação formal para os aprendentes. Portanto, a formação dos aprendentes é geralmente considerada o caminho para promover a autonomia.

Dickinson (1987) e Holec (1981) estabelecem uma distinção entre preparação psicológica e prática ou metodológica. A primeira pode ser descrita como uma mudança na percepção sobre o que a aprendizagem de línguas envolve e uma mudança na expectativa de que as línguas podem ser aprendidas somente através de controle cuidadoso dos professores.

Holec (1981) indica que os aprendentes de LE devem passar por uma espécie de preparações psicológica ou não condicionamento (*deconditioning*) para livrar os próprios de ideias preconcebidas e dos preconceitos que interferem provavelmente com a aprendizagem de LE.

A segunda envolve a aquisição de uma série de técnicas com que os aprendentes podem melhorar a aprendizagem. Podemos encontrar que a “preparação psicológica” é um processo de reforçar o conhecimento metacognitivo dos aprendentes e a “preparação prática ou metodológica” é a instrução de estratégias de aprendizagem.

Como Hedge (2000: 85) salienta, tomando em conjunto, esses dois tipos de preparação podem ser chamados a formação dos aprendentes, que pode ser definida como um conjunto de procedimentos ou atividades que aumenta a consciência sobre a aprendizagem de LE, o que estimula os aprendentes para se tornarem mais envolvidos, mais ativos e mais responsáveis na sua própria aprendizagem e ajudá-los desenvolver e reforçar as suas próprias estratégias na aprendizagem de LE.

Contudo, como foi indicado na introdução, formações iniciais focalizaram-se principalmente na preparação prática, ou a formação estratégica dos aprendentes, ignorando, em certa medida, a importância de preparação psicológica, a questão que o presente trabalho procura abordar.

Pelos conceitos de autonomia expostos, mostra-se a importância de auxiliar o aprendente a tornar-se mais autónomo, num sentido mais profundo, a tornar-se uma pessoa mais competente para fazer melhores escolhas na própria vida pessoal.

Com o objetivo de compreender como o desenvolvimento do aprendente autónomo acontece, é fundamental investigar as representações dos aprendentes no contexto cultural específico, o que será discutido no próximo capítulo.

## 2.3 Autonomia e cultura

### 2.3.1 Autonomia: uma questão cultural

Nascido na tradição cultural ocidental, o termo autonomia, é considerado, às vezes, um conceito ocidental incompatível com outros contextos que têm tradições educativas diferentes, por exemplo, o contexto chinês.

Jones (1995: 2) indica que “em muitos países entre Marrocos e Japão, será negativo utilizar a autonomia como um objetivo educativo onde não há espaço tradicional, pelo menos da insensibilidade cultural”. Além disso, o autor também salienta que os métodos usados para promover a autonomia também são estranhos para tradições pedagógicas não ocidentais.

No entanto, há outras opiniões contrárias. Por exemplo, Littlewood (1999) enfatiza que a opinião da incompatibilidade cultural de autonomia é infundada, e os investigadores precisam de combinar aspetos diferentes de autonomia com as características e as demandas dos aprendentes em contextos específicos.

Hoje em dia, mais e mais exemplos com sucesso de promover a autonomia na aprendizagem em culturas não ocidentais ( McClure 2001; Malcolm 2004) confirmam que este conceito não é um termo ocidental especial, e se pode promover em contextos culturais diferentes. Todavia, o grau de autonomia que as pessoas querem promover e as maneiras para implementar a autonomia serão sensíveis às tradições culturais locais.

Candlin (1997: 13), ao tratar do desenvolvimento de autonomia, salienta:

“A autonomia não pode ser legislada, a independência não pode ser desejada, nem em qualquer outro lugar na política social; o que pode ser feito é estruturar seus princípios definidores nas ações dos professores e aprendentes e fazer tais ações não só abram escolhas justificadas para ambos, mas, muito mais importante, que estabelecem as bases filosóficas, de propósito e de aquisição linguística de tais bases filosóficas, como parte integrado currículo. Afinal, decidir o que deve ser feito e porque é um dos poucos atos genuinamente comunicativos que qualquer sala de aula pode encorajar.”

Candlin defende que a autonomia no ensino de línguas não pode ser imposta

simplesmente por currículo, mas é possível criarem-se condições para introduzir discussões sobre como a autonomia pode ser atingida. O autor ainda afirma que, para a aquisição de línguas, assim como para a aprendizagem em geral, a autonomia deve ser socializada e sempre tratada dentro do seu contexto.

De acordo com Erickson (1997:40), fazem parte da cultura não só aspectos visíveis e explícitos (como língua, vestimenta, hábitos alimentares, religião e convenções éticas), mas também, tão importantes quanto esses, aspectos invisíveis e implícitos (que tópicos devem ser evitados no início de uma conversa; como alguém demonstra interesse ou atenção ao ouvir seu interlocutor).

Conforme Erickson (1997), os aspectos visíveis ou explícitos são facilmente reconhecidos como diferenças culturais. Já os invisíveis ou implícitos podem ser, muitas vezes, interpretados como peculiaridades de alguém que é rude ou pouco cooperativo.

De acordo com Pennycook (1997:38), o contexto cultural é na verdade, uma questão política: “a visão do indivíduo autônomo construído pelo humanismo liberal é um produto cultural e histórico muito peculiar, que tem a sua origem no modelo ocidental de esclarecimento e modernidade”. O autor compreende autonomia como “não algo alcançado ou pela passagem do poder ou pela reflexão racional; ao invés disso, é a luta por se tornar autor do seu próprio mundo, estar apto a criar seus próprios sentidos, perseguir alternativas culturais entre as políticas culturais do dia a dia”.

Kramsch (1998:22) salienta que as culturas, apesar de heterogêneas e constantemente em mudança, são cenários de luta pelo poder e reconhecimento. Nelas os indivíduos têm necessidade de ter reconhecimentos, tanto a sua identidade individual, como a do grupo, ou seja, ao mesmo tempo em que o indivíduo precisa assegurar-se dos mesmos direitos dos outros membros da sua sociedade, precisa também de ser identificado como um membro único, com as suas próprias necessidades, preferências, valores e características. Os membros duma mesma cultura

compartilham um propósito e podem trabalhar pelo comum.

Um indivíduo, por sua vez, é capaz de fazer valer a sua voz dentro da sua própria cultura e saber tanto reconhecer, como exaltar ou como questionar os valores nela inseridos. Esse é um processo que demanda autonomia e, como Pennycook (1997:38) diz, é preciso que seja “autor do seu próprio mundo”.

A autonomia na aprendizagem de LE está inserida num campo de ação no sistema educativo, mais especificamente, a cultura de um grupo de aprendentes é embebida de representações sociais, tanto dos alunos como de professores.

Duranti (1997: 2) indica “o estudo da linguagem como um recurso cultural e a fala como uma prática cultural”. A linguagem, pode compreender-se como um conjunto de práticas culturais, representando a ordem social e como essas representações se constituem em atos sociais.

Como se explica nas partes anteriores, se quiser promover a autonomia dos aprendentes, é fundamental observar como os aprendentes compreendem o termo e que representações eles trazem no desenvolvimento da sua autonomia. Ao observar os aprendentes, é necessário respeitar as suas características culturais.

### **2.3.2 Autonomia e a cultura chinesa tradicional**

De fato, a autonomia na aprendizagem não é um conceito novo para a cultura chinesa tradicional, e algumas ideias principais sobre a autonomia na aprendizagem também fazem eco com alguns provérbios chineses, por exemplo, o desenvolvimento da aprendizagem contínua: nunca se é demasiado velho para aprender (*It is never too old to learn*), a importância da formação dos aprendentes: oferecer-se um peixe a uma pessoa, pode alimentá-la por um dia; se a ensinar a pescar, pode alimentá-la toda a vida. (*If you give a man a fish, you feed him for a day; if you teach a man to fish, you feed him for a lifetime*), o que mostra que o conceito de autonomia não é completamente novo para a tradição cultural chinesa.

A cultura chinesa, que tem uma história de mais de 5,000 anos, tem uma

influência óbvia, profunda e multifacetada para todos os chineses. Neste trabalho, tenta-se discutir quatro aspectos que têm mais influência na aprendizagem de língua estrangeira dos aprendentes chineses : o espírito de coletivismo, a crença de diferença hierárquica, a atitude para Face, a fé de persistência, entre os quais o espírito de coletivismo é o mais importante porque ele determina diretamente os outros três aspectos.

### 1.o espírito de coletivismo

Do ponto de vista psicológico, todas as personalidades são compostas por duas partes importantes: o ego independente e o ego dependente<sup>2</sup>. Estas duas auto-tendências coexistem num indivíduo, mas em algumas circunstâncias determinadas, uma aparece mais acentuada do que a outra. Em comparação com a tradição cultural ocidental, a tradição chinesa enfatiza mais o ego dependente, ou seja, a submissão do indivíduo ao grupo. Quando os bens individuais estão em conflito com os bens coletivos, os individuais sempre se sacrificam pelo grupo, apresentando o forte espírito de coletivismo.

No processo da aprendizagem de LE, os aprendentes chineses também apresentam o espírito de coletivismo. Eles preferem organizar grupos ou clubes de LE, ajudando-se mutuamente e procurando o progresso comum. Geralmente eles participam ativamente nas atividades coletivas, sobretudo quando têm objetivos claros, por exemplo, nas competições com outros grupos, junta-se a sabedoria e a força de todos a fim de ganhar a vitória do grupo.

2.A crença da diferença hierárquica: um inquérito para os funcionários das empresas internacionais de 53 países mostra que os funcionários orientais possuem crença forte de diferença hierárquica<sup>3</sup>. Eles consideram que é uma realidade aceitável a diferença das relações hierárquicas entre pessoas, também os privilégios e a diferença

---

<sup>2</sup> Markus, H.R. and S. Kitayama. Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation[J]. Psychological Review 98/2,1991

<sup>3</sup> Hofstede, G. Culturas and Organizations: software of the mind[M]. London: McGraw/Hill, 1991.

das posições sociais.

Esta crença da diferença hierárquica tem uma influência profunda para o ensino-aprendizagem de LE na China, sobretudo para as relações entre professor e aprendiz. No sistema educativo na China, a escola representa a tradição e a obrigação e respeito absoluto pelos professores. Ao mesmo tempo, os professores são autoridades que arranjam todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na China, tradicionalmente o homem sábio, o mestre, o letrado são muito respeitados e ocupam o topo mais alto da hierarquia social. O respeito pelos professores e pelos mais velhos é uma norma ensinada desde muito cedo às crianças (Grosso, 1999:143). Os aprendentes chineses, desde pequenos, têm sido ensinados para agir submissamente, por exemplo, ouvir com atenção nas aulas, tomar notas ao ouvir, etc. Assim, os aprendentes consideram que, com certeza, o professor é a autoridade absoluta de aula. São os professores que assumem responsabilidades por transmitir conhecimento profissional e resolver dúvidas dos aprendentes. A única tarefa dos aprendentes é ouvir com atenção. As explicações do professor são canais principais de aprender, e não há nada ver com uma aprendizagem ativa. Além disso, aprendentes chineses dependem bastante dos professores para avaliar os efeitos da aprendizagem, e prestam muita atenção a elogios ou críticas dos professores, falta de autoavaliações necessárias.

3. a atitude para *Face* (não perder a face): aqui cara refere-se a um conceito sociológico ligado à dignidade e prestígio que uma pessoa tem em suas relações sociais. Na tradição cultural chinesa, a cara é uma questão importante e sensível nas comunicações sociais. É muito importante para uma pessoa preservar a face, tanto a face própria quanto a face de outras pessoas, porque a perda de face pode resultar numa perda de confiança na sua posição social, ou é provável causar uma diminuição da sua autoridade. Nas comunicações sociais, os aprendentes chineses, embora que encontre os erros de outrem, não querem indicá-los, com o objetivo de preservar a face de outrem. Pela mesma razão, quando não têm a certeza, eles preferem ficar calados, porque na opinião deles, se cometerem erros, vão perder a face.

Esta atitude de preservar a face leva a uma atitude negativa no processo de ensino-aprendizagem de LE. Mesmo que os professores exijam bastante nas aulas, os aprendentes ainda não têm a coragem, ou seja, a vontade de comunicar em LE, devido às preocupações de cometer erros e perder a face.

4. a fé de persistência: como se sabe, o povo chinês é uma nação com muita diligência. Muitas histórias clássicas na cultura chinesa, que são bem conhecidas pelos chineses, também mostram este espírito de diligência, por exemplo, “o pilão de ferro pode transformar-se numa agulha desde que seja amolado com perseverança”, “Zudi sempre se levanta ao ouvir o corvo de galo para praticar Gongfu com espada”, “Kuangdi faz um buraco e lê livros com a luz roubada de um vizinho”, etc.

Em comparação com o talento inato, a tradição cultural chinesa enfatiza mais a importância de persistência, muitos provérbios também confirmam isso, por exemplo, “pouco esforço na juventude traz tristeza e arrependimento na velhice”, “A realização é fundada em persistência e desperdiçada em imprudência”, “pássaros desajeitados têm que começar a voar mais cedo”, etc. Para os aprendentes chineses, a persistência é o fator mais importante na aprendizagem. Somente os esforços levam a aprendizagem com sucesso.

Na história da China, a recusa ao exterior é uma marca importante. No entanto, apesar de a imagem de um povo fechado ao exterior ser ainda uma imagem presente, ele encontra-se, atualmente, num processo de mudança acentuada (Grosso, 1999: 135). Na aprendizagem de LE, os aprendentes chineses também mudam-se e utilizam pensamentos e metodologias estrangeiros para obter mais sucesso na aprendizagem. Com estas explicações, discute-se a compatibilidade de autonomia com a cultura tradicional chinesa. Podemos acreditar que o público aprendente chinês também possui condições para se tornar autônomo, todavia, eles já estão psicologicamente prontos para a aprendizagem autônoma? Será fácil eles aceitarem o novo modelo da aprendizagem? Com o objetivo de responder essas perguntas, realizou-se a investigação seguinte.

### 3. Operacionalização de representações do público aprendente chinês para a promoção da aprendizagem autónoma

#### 3.1 Metodologia e questionário

Com o intuito de analisar de que forma as representações podem interferir na aprendizagem da língua portuguesa, procedemos à realização de um questionário a um grupo aprendente de origem chinesa, atualmente a frequentar o Curso Anual de Português na Universidade de Lisboa.

##### 3.1.1 Participantes estudados

Os participantes contactados para esta investigação foram 42 aprendentes das três universidades chinesas, que estão a frequentar o Curso Anual de Português na Universidade de Lisboa num projeto de intercâmbio. Apresenta-se na Tabela I, a distribuição dos participantes por origem, sexo e idade.

**Tabela 1 A distribuição dos participantes**

Origem	Sexo		Idade		
			21	22	23
Universidade de Estudos Internacionais de Tianjin	Masculino	Feminino	2(14.3%)	10(71.4%)	2(14.3%)
	4(28.6%)	10(71.4%)			
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	Masculino	Feminino	1(7.1%)	7(50%)	6(42.9%)
	5(35.7%)	9(64.3)			
Universidade Normal de Haérbin	Masculino	Feminino	1(7.1%)	5(35.7%)	8(57.1%)
	6(42.9%)	8(57.1%)			
Total	15(100%)	27(100%)	4(9.5%)	22(52.4%)	16(38.1%)

Esse grupo de participantes foi selecionado por ser um sujeito de compatibilidade.

Antes de chegarem em Portugal, esses alunos já tinham estudado a língua portuguesa por dois anos na China, ou seja, 2011-2012 é o terceiro ano letivo para eles. No momento atual, eles estão no segundo semestre do Curso Anual de português e já parcialmente integrados no sistema educativo ocidental. Para esses aprendentes, autonomia já não é um termo totalmente desconhecido. Na Universidade de Lisboa, eles encaram professores que lhes trazem ideias pedagógicas ocidentais, e estudam com colegas internacionais nas atividades escolares. Todavia, crescendo no sistema educativo chinês por mais de dez anos, eles também têm representações com características influenciadas pelo contexto cultural chinês.

Antes de realizar o questionário, a autora deste trabalho observou algumas aulas desse grupo. É interessante que alguns deles já apresentavam a preferência por trabalhar em grupo, e outros resistiram a falar no processo de atividades do grupo. Essa resistência era justificada por eles como uma falta de coragem ou dificuldade em comunicar com outros colegas. As observações têm como objetivo esclarecer as categorias a serem investigadas no questionário, e também as categorias que ajudaram a responder às questões apresentadas neste trabalho. Esta preparação foi feita num período anterior do questionário, que também foi útil no sentido de se proporcionar um espaço de familiarização entre a entrevistadora e os participantes.

### **3.1.2 Estrutura do questionário**

Um dos primeiros passos para formar aprendentes autônomos é conhecer as representações que os aprendentes têm, resultado de suas experiências anteriores de aprendizagem. Uma das formas de se constatar o que os aprendentes dizem que acreditam ou fazem é por meio de questionários, sendo que a única forma de nos certificarmos que realmente acreditam e fazem o que dizem é por meio da observação direta dos processos e resultados da aprendizagem (Benson 2001:196).

O presente estudo utiliza um questionário e entrevistas semi-estruturadas para verificar as representações sobre a aprendizagem de português dum público aprendente chinês universitário.

Segundo Nunam (1992: 145), ao se elaborar as perguntas de um questionário, é importante que se tenha clareza e objetividade a fim de que as respostas fornecidas tenham condições de ser analisadas, o que poderá não acontecer, dependendo da maneira como as perguntas forem formuladas.

Por isso, a investigação dirige-se às três questões seguintes:

- 1) Quais são as representações sobre a aprendizagem de português que estes aprendentes chineses universitários têm?
- 2) Estas representações promovem ou impedem o desenvolvimento das potências de autonomia deles?
- 3) Quais são as operacionalizações destas representações para a promoção da aprendizagem autónoma?

Com o objetivo de verificar as representações do público aprendente chinês universitário, a autora do presente trabalho desenhou o questionário para esta investigação, que serviu para que estes aprendentes participantes, talvez pela primeira vez, tivessem a oportunidade de refletir sobre a própria aprendizagem. O questionário focaliza-se em representações que estão consideradas importantes por investigadores que têm interesse na autonomia dos aprendentes. Podem existir outras representações também importantes na aprendizagem de LE, todavia, não são preocupações centrais neste trabalho.

O questionário inclui 38 questões numa escala de 1-5 pontos, escolhas múltiplas e um item de importância-ranking. O questionário é anónimo a fim de estimular os participantes a fazer respostas honestas e francas.

Apresentam-se no Quadro 2 o conhecimento metacognitivo e as representações a investigar no questionário corrente. As questões são geradas de várias fontes. Muitas questões, por exemplo, as sobre a facilidade em aprender uma LE, a natureza da aprendizagem de língua, são emprestadas de BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) desenvolvido por Horwitz (1987). Questões sobre as relações

interpessoais são inspiradas por Cotterall (1995a, 1999). As questões sobre conhecimento de estratégias principalmente baseiam-se em Wen Qiufang (2003).

**Quadro 2 Contexto do Questionário**

Representações no Quadro de Conhecimento metacognitivo	Exemplos
<p>1. Conhecimento da pessoa</p> <p>A. Diferenças intra e interindividual</p> <p>A1. Representações sobre a capacidade própria</p> <p>A2. Motivação: porque é que eles estudam Português?</p> <p>A3. Relações interpessoais: papéis percebidos do professor e do aprendente</p> <p>B. Universalidade de conhecer</p> <p>B1. Facilidade em aprender línguas</p>	<p>A1. Acredito que consigo aprender português.</p> <p>A2. Estudo português para arranjar um bom emprego no futuro.</p> <p>A3. O papel do professor é indicar boas maneiras para aprender português.</p> <p>B1: Algumas pessoas têm facilidade em aprender uma língua estrangeira.</p>
<p>2. Conhecimento da tarefa</p> <p>A: Quão difícil é a aprendizagem de português?</p> <p>B: Natureza da aprendizagem de português</p>	<p>A: Português é uma língua muito difícil.</p> <p>B: É muito importante conhecer a cultura portuguesa para aprender português.</p>
<p>3. Conhecimento da estratégia</p> <p>A: metacognitivo</p> <p>B: cognitivo</p> <p>B1: cognitivo tradicional: usando a língua materna</p> <p>B2: cognitivo não tradicional: evitando a língua materna</p> <p>C: Afetividade social</p>	<p>A: É muito importante avaliar como se realizou uma determinada tarefa no processo da aprendizagem.</p> <p>B1: É uma boa maneira memorizar a sintaxe para aprender português.</p> <p>B2: Pode adivinhar se não perceber uma palavra em português.</p> <p>C: Sinto-me tímido quando falo português com outras pessoas.</p>

### 3.1.3 Dados e análises

O questionário foi administrado pela autora na segunda semana de Maio, no segundo semestre do ano letivo de 2011-2012, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Os participantes receberam instruções orais da autora sobre a maneira de completar o questionário e foram estimulados para pedir esclarecimento sobre qualquer questão que eles não percebessem. Eles foram informados sobre o objetivo do questionário e foi-lhes pedidos para apresentarem livremente opiniões próprias honestas.

As respostas foram então introduzidas no computador e analisadas descritivamente através do cálculo de percentagens, com o objetivo de determinar quais as tendências que os dados mostram sobre potencialidades dos aprendentes para comportamentos de aprendizagem autónoma de LE. Os resultados serão discutidos no próximo capítulo.

Além disso, doze aprendentes foram aleatoriamente escolhidos do grupo de sujeitos para entrevistas semi-estruturadas depois da coleção de dados. A razão para se realizarem as entrevistas seguintes é dupla. Primeiro, de acordo com a literatura de Aquisição de LE/L2 (*Second Language Acquisition*), há a probabilidade de entenderem mal itens questionados, por isso, as entrevistas são consideradas um complemento para esclarecer questões complicadas envolvendo experiências, sentidos e atitudes (Wenden, 1991). Por outro lado, é impossível presumir, uma construção não só complicada intelectual e afetivamente, mas também ampla como o sistema de representações individuais sobre o processo da aprendizagem, numa maneira completa através de respostas a um conjunto de declarações normativas, ou seja, as representações discutidas em estudos normativos são somente identificadas pelos investigadores, portanto, não são todas as representações que os aprendentes têm sobre a aprendizagem de LE.

Por isso, entrevistas semi-estruturadas foram realizadas para adicionar um apoio qualitativo para a investigação inteira. As entrevistas semi-estruturadas são

relativamente discussões informais e relaxadas que se baseiam num tema pré-determinado.

Os aprendentes foram entrevistados individualmente por trinta minutos para apresentar os resultados do questionário. Em cada entrevista, a entrevistadora, ou seja, a autora do presente trabalho, apresentou o contexto deste trabalho e os objetivos para os entrevistados. Depois, aos entrevistados foram colocadas várias questões que se baseiam em itens do questionário, as quais são abertas e não limitam a conversa. Perguntas novas podiam ser adicionadas como um resultado da discussão. Durante a entrevista, a entrevistadora fez o que pôde para confirmar que os entrevistados tomassem a iniciativa e apresentassem as ideias francamente.

Embora tenha havido poucos entrevistados para a entrevista semi-estruturada, as respostas deles ajudaram bastante a esclarecer algumas ideias vagas refletidas no questionário e confirmar as representações verdadeiras sobre a aprendizagem dos aprendentes.

### 3.2 Resultados

Apresentam-se os resultados do questionário de acordo com as categorias diferentes das representações dos aprendentes discutidas na secção anterior. Com o objetivo de facilitar a declaração narrativa, combinam-se as percentagens de “concordo” e “concordo bastante”, e as percentagens de “discordo” e “discordo bastante”, confirmando generalizações das tendências gerais nas respostas dos participantes.

As questões no questionário estão dimensionadas da seguinte forma:

**Quadro 3** Resumo das dimensões

<b>Dimensões</b>	<b>Questão</b>
Capacidade própria	1,2
Motivação	3 4 5 6
Relações interpessoais	7 8 9 10 11 12
Facilidade em aprender línguas	13 14
Dificuldade da aprendizagem do português	39 40
Natureza da aprendizagem do português	15 16 17 18 19 20 21
Estratégias metacognitivas	22 23 24 25 26
Estratégias não tradicionais	27 28 29 30
Estratégias tradicionais	31 32 33 34 35
Estratégias socio-efetivas	36 37 38

#### 3.2.1 Representações sobre variáveis de Pessoa

O conhecimento da pessoa refere-se ao facto de uma pessoa acreditar em si própria e em outras pessoas como aprendentes. Na área da aprendizagem de LE, investigações sobre autonomia dos aprendentes têm identificado representações

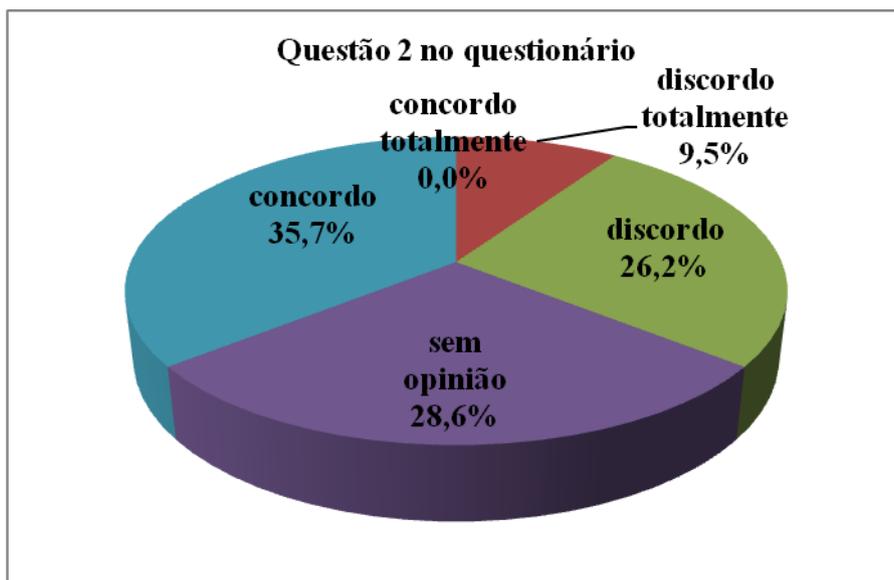
relacionadas com várias variáveis cognitivas ou afetivas que podem facilitar ou inibir a aprendizagem autónoma dos aprendentes, principalmente representações sobre a facilidade em aprender línguas, representações sobre a auto eficácia, representações sobre a motivação e representações sobre relações interpessoais.

#### **a. Representações sobre a própria capacidade**

Relativamente a representações dos aprendentes sobre a capacidade própria, que é a confiança deles nas competências próprias para aprender uma LE, as respostas no Gráfico 1 e Gráfico 2 mostram que mais de 85% dos participantes afirmam estar confiantes que eles conseguem aprender português (Q1); contudo, somente um terço deles tem a certeza de encontrar boas estratégias para aprender português efetivamente (Q2).



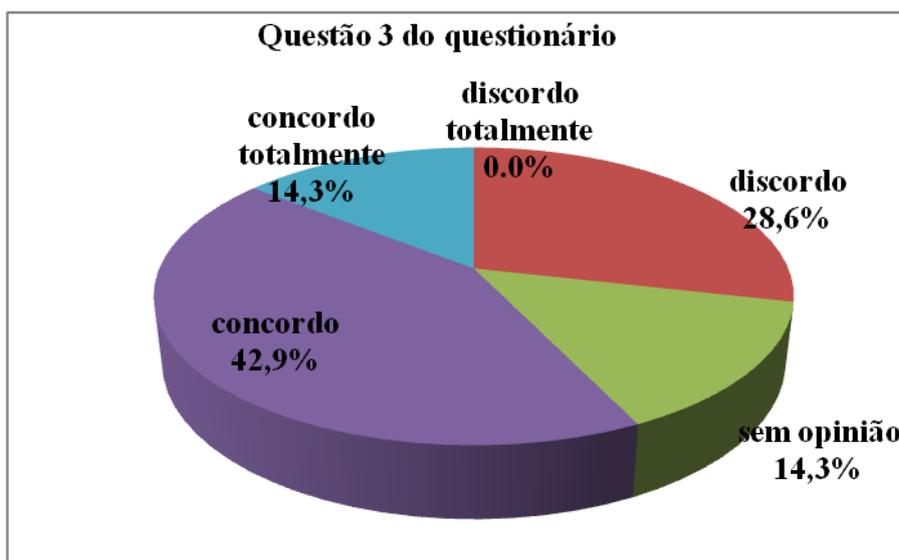
**Gráfico I: Acredito que consigo aprender português.**



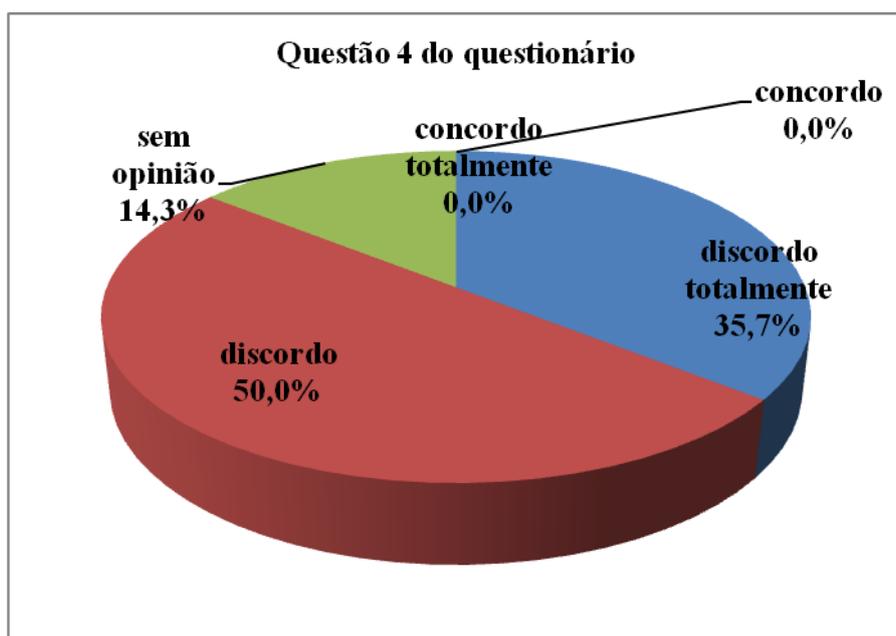
**Gráfico 2: Sei como encontrar boas estratégias para aprender português.**

**b. Representações sobre a Motivação**

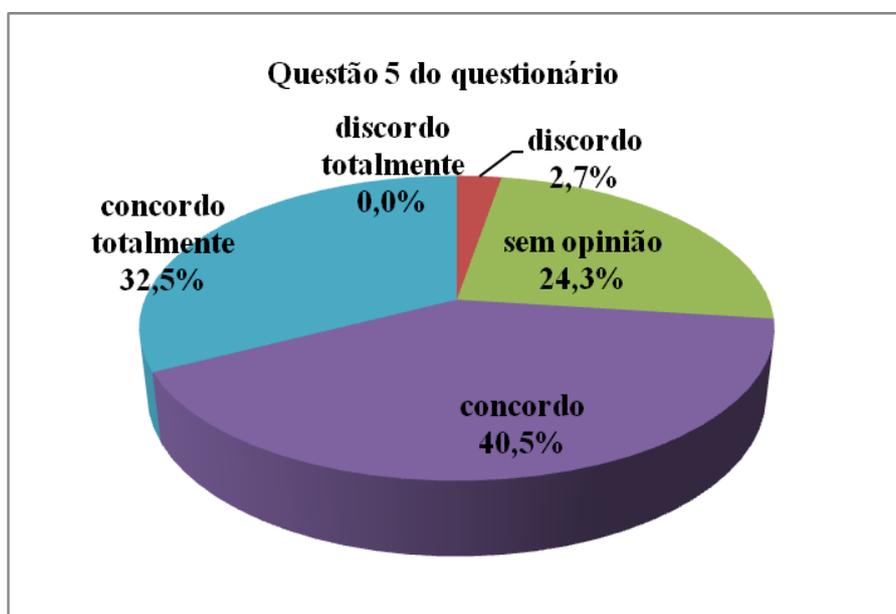
Em termos gerais, a motivação refere-se ao esforço que os aprendentes evidenciam na aprendizagem de LE como um resultado de necessidades ou de desejos para aprender. Quatro questões neste questionário, questões 3-6, dizem respeito à motivação dos aprendentes para aprender português. As respostas dessas questões estão apresentadas nos Gráficos 3- 6.



**Gráfico 3: Tenho interesse na cultura dos países lusófonos.**



**Gráfico 4: Estudo português para pedir a nacionalidade portuguesa no futuro.**

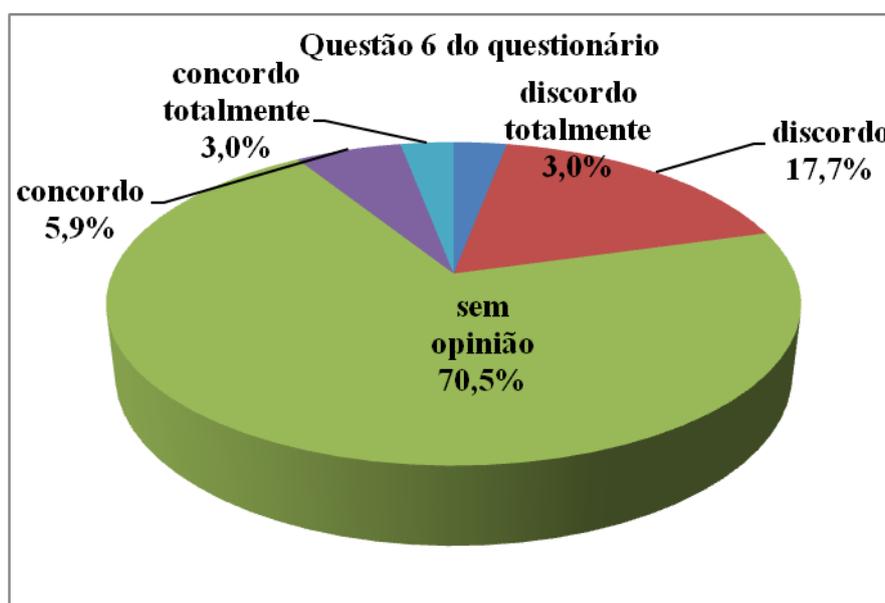


**Gráfico 5: Estudo português para arranjar um bom emprego no futuro.**

A classificação dos aprendentes mostram que a maioria dos participantes (64,3%) consideram que uma boa oportunidade de empregos é a razão mais importante para eles estudarem português, indicando o seu reconhecimento sobre o valor prático e funcional de estudar esta língua. O interesse na cultura dos países lusófonos, com uma

classificação de 57.2%, é a segunda razão mais importante para estudar português.

As questões restantes obtêm menos da metade de aprovação positiva. Somente 16.7% dos participantes mostram desejo de aprender português com o objetivo de conhecer o desenvolvimento político, económico, educacional, científico e técnico dos países lusófonos. A Q6 recebe menos apoios positivos: 85.7% dos participantes não têm vontade de pedir a nacionalidade portuguesa através da aprendizagem do português.



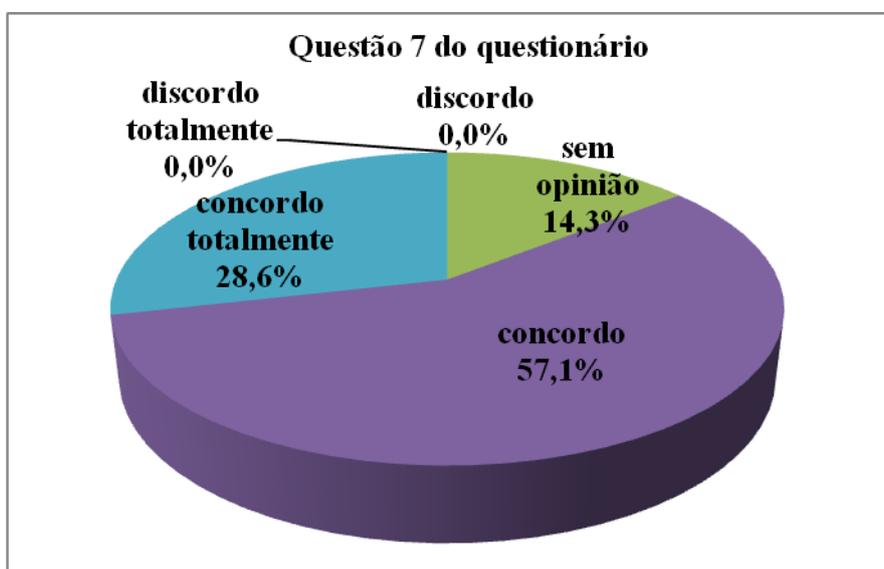
**Gráfico 6: Estudo português para conhecer o desenvolvimento político, económico, educacional, científico e técnico dos países lusófonos.**

### **c. Relações interpessoais na aprendizagem de LE**

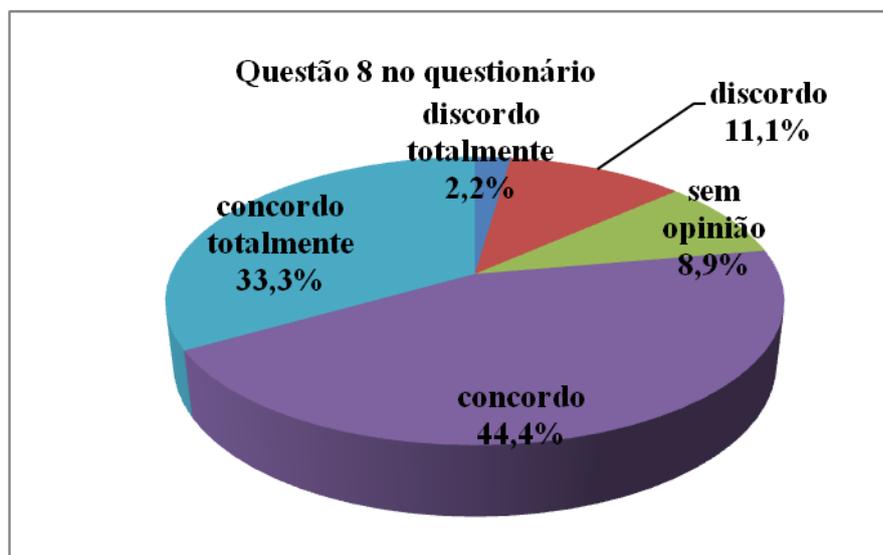
Estas questões focalizam-se em conceitos dos aprendentes sobre os papéis desempenhados pelo professor e pelo próprio aprendente no processo da aprendizagem de LE. Há dois tipos de questões: Likert-ranking e escolha múltipla. As respostas para as questões de classificação estão apresentadas nos gráficos seguintes.

As respostas no Gráfico 7 mostram que a maioria dos participantes (85.7%) consideram que eles próprios devem ser responsáveis pela aprendizagem de português (Q7). Todavia, parece que é contraditório com as respostas dos aprendentes para a Q11: as respostas no Gráfico 11 mostram que somente 19% dos participantes

respondem negativamente para “O professor tem mais responsabilidade pela aprendizagem de português.”, e quase 50% dos participantes escolhem “indeciso”.



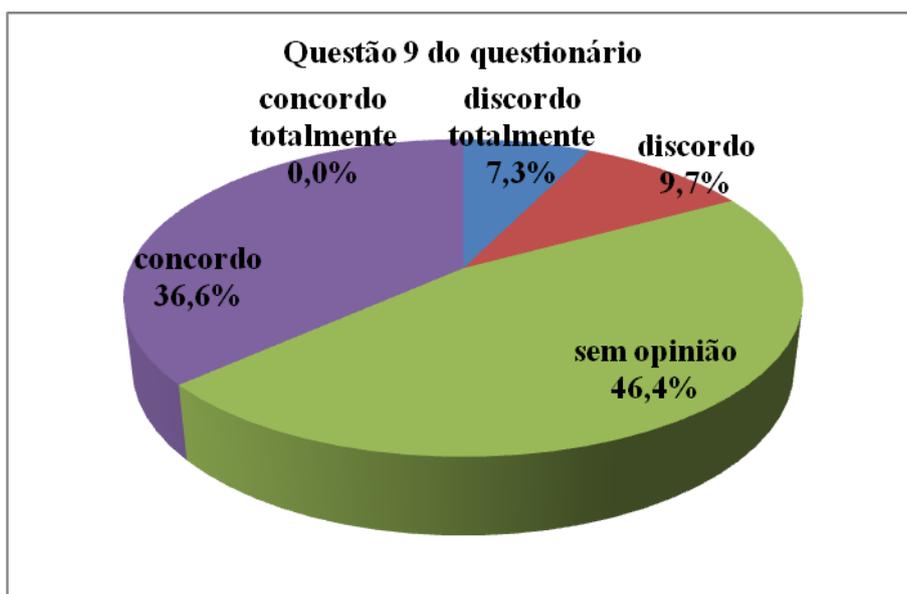
**Gráfico 7: Sou eu próprio que devo ser responsável pela aprendizagem de português.**



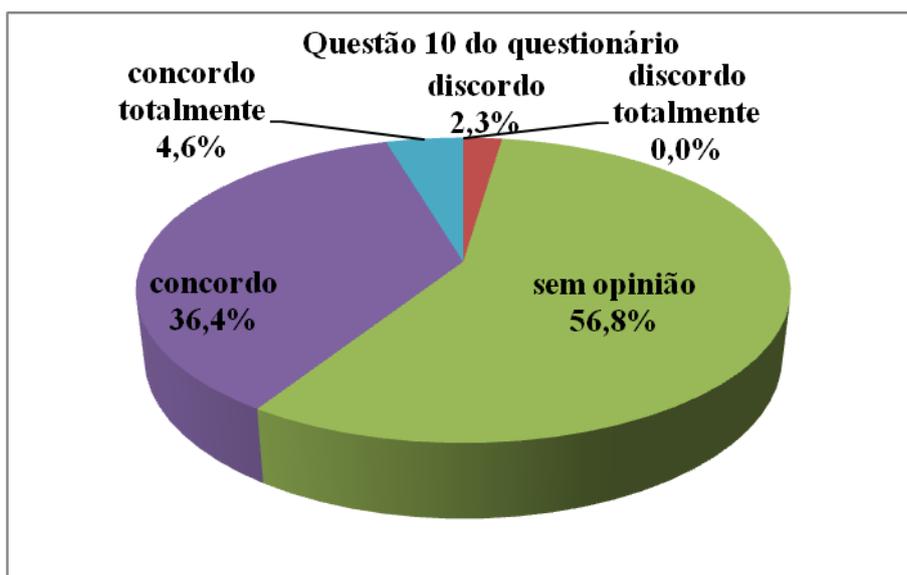
**Gráfico 8: A inexistência dum ambiente favorável para a aprendizagem de português é um grande obstáculo para o público aprendente chinês.**

Relativamente à Q8, as respostas no Gráfico 8 indicam que tem a ver com relações interpessoais fora da aula, 83.3% dos participantes consideram a falta dum ambiente favorável para a aprendizagem de português na China como uma razão do fracasso na aprendizagem deles.

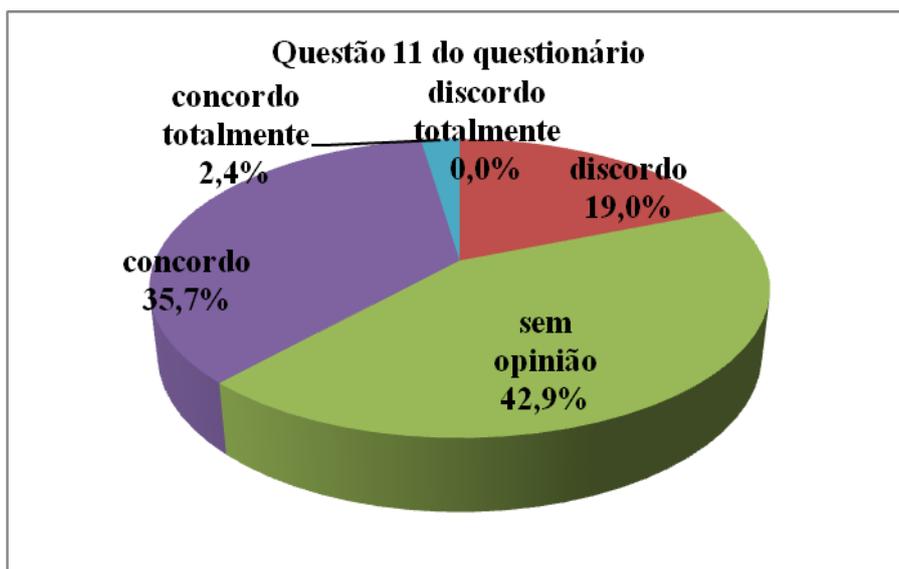
A Q9 e a Q10 têm a ver com a compreensão dos aprendentes sobre o papel do professor. As respostas mostram-se no Gráfico 9 e Gráfico 10. Quase todos os aprendentes concordam que o professor deve ajudar os aprendentes aprender a aprender no processo da aprendizagem. Além disso, transmitir conhecimentos linguísticos também é um papel muito importante para os participantes.



**Gráfico 9: O papel do professor é explicar as regras gramaticais existentes nos textos.**

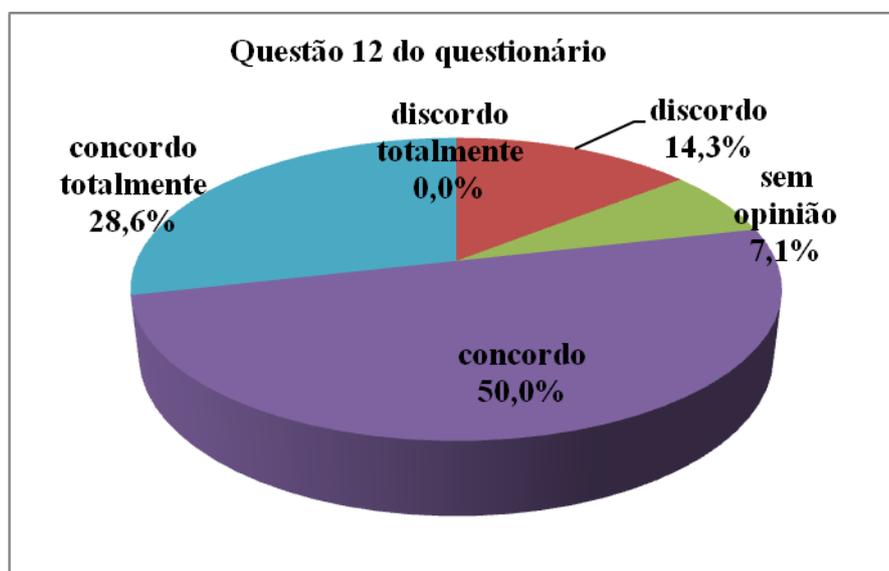


**Gráfico 10: O papel do professor é indicar modos efetivos para aprender português.**



**Gráfico 11: O professor tem mais responsabilidade pela aprendizagem do português.**

Quanto à Q12: “É impossível aprender português com um professor que não ensina bem.”, as respostas no Gráfico 12 indicam que 78.6% dos participantes escolhem a resposta positiva, mostrando uma atitude dependente do professor deste grupo participante.



**Gráfico 12: É impossível aprender português com um professor que não ensina bem.**

As questões de escolha múltipla focalizam-se na compreensão dos aprendentes

sobre a responsabilidade do aprendente e a responsabilidade do professor na aprendizagem de português, que é um aspeto específico das variáveis de relações interpessoais. As respostas estão apresentadas na Tabela 2.

**Tabela 2 Respostas aos itens sobre a responsabilidade**  
( mostradas em percentagem da população total)

Na sua opinião, quem tem mais responsabilidades nas tarefas seguintes no processo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa?		A. o professor	B. o aprendente	C. não sei.
No.	Item			
1	Decidir o objetivo do curso	73.8%	11.9%	14.3%
2	Escolher materiais didáticos	50%	33.3%	16.7%
3	Organizar atividades na aula	71.4%	7.1%	21.4%
4	Incentivar o interesse de estudar português	57.1%	28.6%	14.3%
5	Encontrar erros orais ou escritos	31%	31%	38.1%
6	Elaborar programas de aprendizagem extraescolares	28.6%	42.9%	28.6%

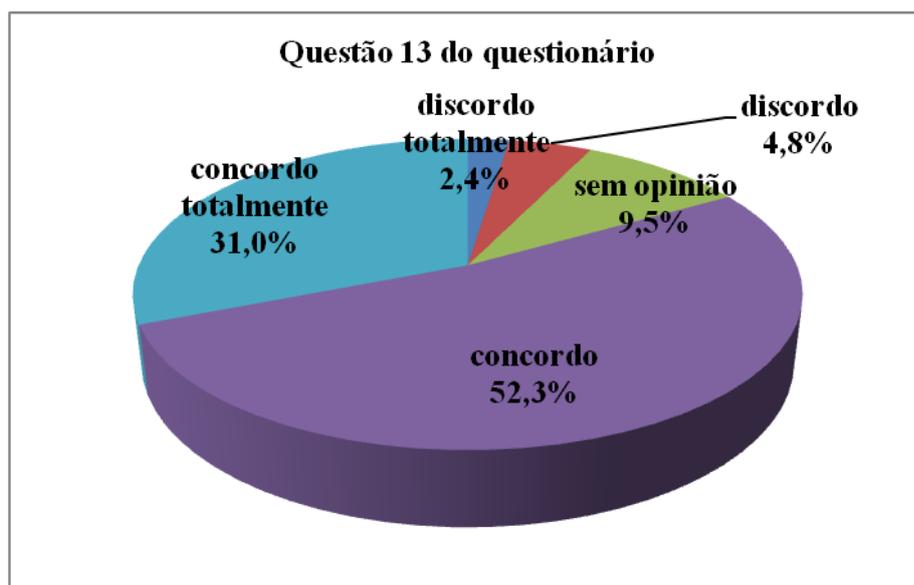
É óbvio que estes participantes consideram que o professor deve principalmente ser responsável por todos os aspetos de ensino-aprendizagem, com exceção de elaboração de programas extraescolares. O papel do professor de decidir o objeto do curso ganha a percentagem mais elevada de 73.8%. É considerado por uma metade dos aprendentes escolher materiais didáticos. Outros aspetos, incluindo decidir o objetivo do curso, incentivar o interesse de estudar, escolher atividades na aula também estão pensados principalmente como responsabilidades do professor, com

percentagens de mais de 55% para cada questão nesta parte.

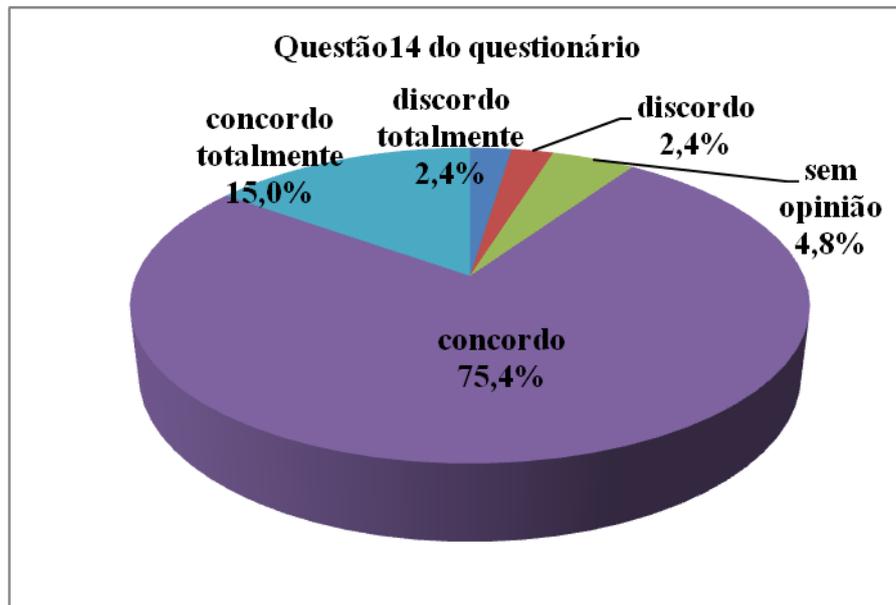
O único aspeto que mostra uma opinião mista entre este grupo é encontrar os erros orais e escritos no trabalho: 31% dos participantes consideram que isso é da responsabilidade do professor, mas outros 31% acham que isso é da sua própria responsabilidade e mais 38.1% não têm a certeza. Ao mesmo tempo, o único aspeto em que os aprendentes acreditam que são eles próprios que têm de assumir a responsabilidade é decidir o que eles estudam fora da aula, com uma percentagem de 42.9%.

#### **d. Facilidade em aprender línguas**

Muitos participantes aprovam o conceito de facilidade em aprender línguas por competências especiais na aprendizagem de LE: as respostas no Gráfico 13 mostram que 83.3% deles concorda totalmente ou concorda com Q13: “Algumas pessoas têm facilidade de aprender uma língua estrangeira.” Todavia, as respostas no Gráfico 14 indicam que a maioria deles (91.4%) acredita que os esforços que eles evidenciam na aprendizagem de línguas são mais importantes do que este tipo de “competência especial”, o que está em conformidade com a representação tradicional chinesa que a dedicação ao trabalho pode compensar uma falta de aptidão inata.



**Gráfico 13: Algumas pessoas têm facilidade de aprender uma língua estrangeira.**



**Gráfico 14: Os esforços são mais importantes do que a aptidão inata na aprendizagem do português.**

### **3.2.2 Representações sobre variáveis de Tarefa**

As representações sobre tarefa, ou seja, sobre atividades que estruturam e dão um sentido completo à aprendizagem, é a segunda categoria das representações dos aprendentes nesta investigação. É muito importante entender o que os aprendentes pensam sobre a língua portuguesa e a aprendizagem do português. Geralmente, os aprendentes têm muitos pressupostos relacionados com a dificuldade e as partes importantes da aprendizagem do português. Portanto, as questões nesta categoria focalizam-se nos pressupostos dos aprendentes nesta área.

#### **a. Dificuldade da aprendizagem do português**

Há duas questões no questionário que têm a ver com a dificuldade da aprendizagem de português: Q39 e Q40, cujas respostas estão apresentadas na Tabela 3. Mais ou menos uma metade dos participantes considera que o português é um pouco difícil. Quase um quinto deles pensa que o português é difícil enquanto

ninguém pensa que é fácil aprender português. Mais ou menos um terço dos participantes acredita que eles conseguem aprender português em um ou dois anos se gastarem duas horas por dia a estudar, no entanto, 54.8% deles acham que vai levar três ou quatro anos para aprenderem português se eles gastarem duas horas por dia a estudar; os restantes 4.8% escolhem um período de mais de cinco anos e 7.1% deles escolhem menos de um ano, e 2.4% deles escolhem que o português

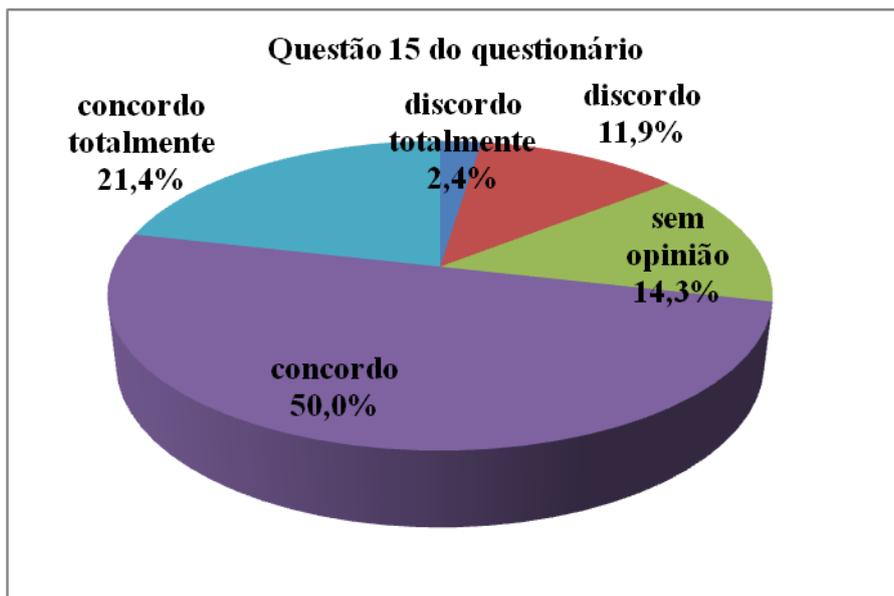
**Tabela 3: Respostas às questões sobre a dificuldade da aprendizagem do português (mostradas em percentagem da população total)**

No.	Questão		
39	A língua portuguesa é uma língua _____ para aprender.	A: muito difícil	4.8%
		B: difícil	16.7%
		C: um pouco difícil	42.9%
		D: pouco difícil	35.7%
		E: Fácil	0%
		40	Se passar duas horas por dia a estudar português todos os dias, quanto tempo vai precisar para aprender esta língua?
B: Um ano ou dois.	31%		
C: Três ou quatro anos.	54.8%		
D: Mais de cinco anos.	4.8%		
E: É impossível eu aprender português.	2.4%		

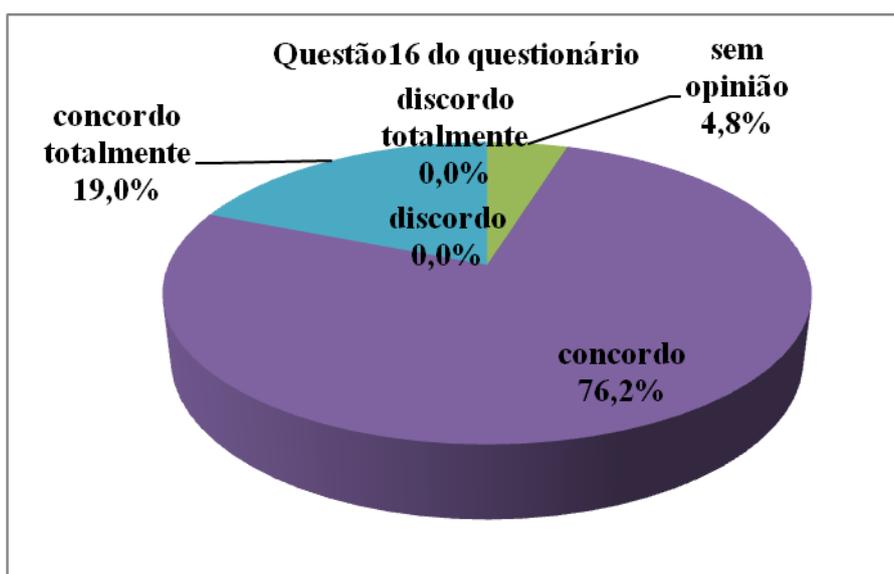
**a. Natureza da aprendizagem do português**

As questões nesta parte incluem abordagens relacionadas com a natureza do

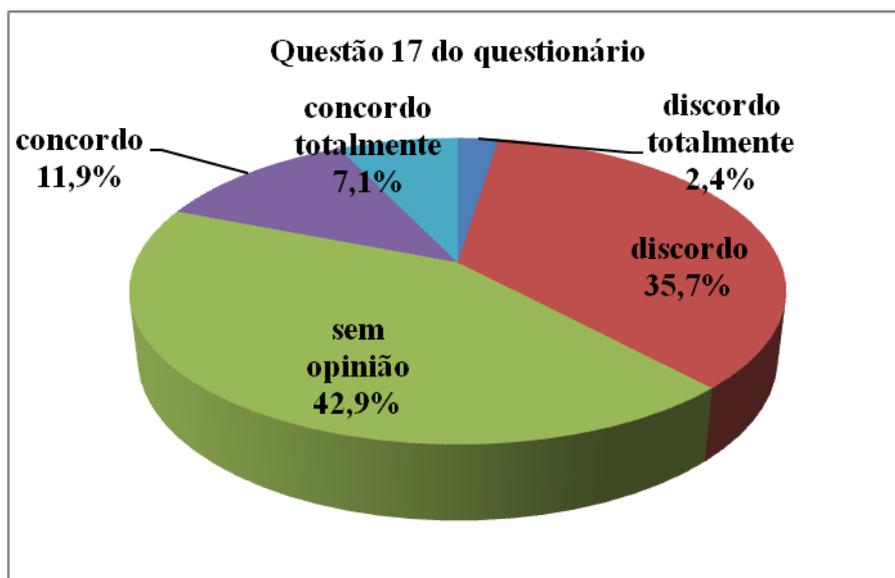
processo da aprendizagem de LE, que fazem avaliações aos conceitos sobre as tarefas da aprendizagem dos aprendentes. As respostas nos Gráficos 15- 17 mostram que estes participantes consideram que o vocabulário é a parte mais importante na aprendizagem (95.2% aprovações positivas), seguido por compreensão cultural (71.4%). A tradução e regras gramaticais recebem menos apoios positivos (50% e 19% respetivamente).



**Gráfico 15: É muito importante conhecer a cultura portuguesa para aprender português.**



**Gráfico 16: O vocabulário é a maior tarefa na aprendizagem de português.**



**Gráfico 17: É mais importante aprender as regras gramaticais na aprendizagem de português.**

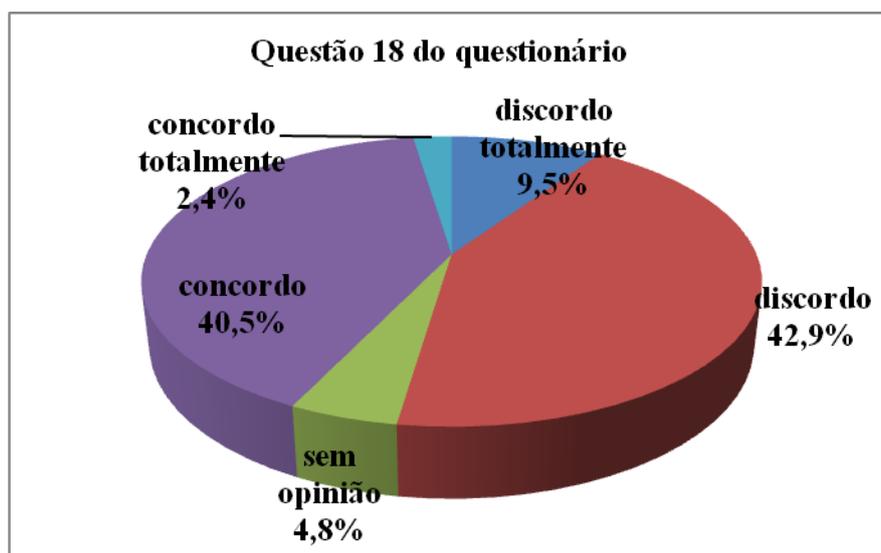
A entrevista seguinte ajuda a explicar o resultado desta classificação. Por um lado, os aprendentes já têm estudado inúmeras regras gramaticais na escola secundária e quase todos eles têm uma base excelente das regras gramaticais do inglês, que têm muitas semelhanças com as do português, o que ajuda bastante na aprendizagem. Por outro lado, muitos aprendentes acreditam que a fluência é bem mais importante do que a precisão na aprendizagem do português, sobretudo na expressão oral, por exemplo, um participante disse que uma pessoa consegue comunicar em português sem conhecimentos das regras gramaticais do português.

As respostas no Gráfico 15 indicam que o aspeto da compreensão cultural também recebe uma grande proporção na classificação. Contudo, nas entrevistas, a autora do presente trabalho descobriu um fenómeno interessante: muitos participantes dizem que eles sabem que a cultura é um aspeto muito importante na aprendizagem de português porque os professores lhes disseram ou destaca-se a importância da compreensão cultural em alguns livros ou algumas revistas que eles têm lido. De facto, eles não entendem muito sobre a importância deste conceito para a aprendizagem do português, ou seja, *“eles ouvem cantar o galo, mas não sabem onde está”*. Este

conhecimento superficial sobre o conceito de cultura, também indica uma área potencial para as intervenções do professor.

Ao contrário deste tipo de “ignorância” das regras gramaticais, a aprendizagem do vocabulário recebe mais apoios nesta classificação. Quase todos os participantes consideram o vocabulário a maior dificuldade na aprendizagem do português porque eles sempre se esquecem facilmente das palavras que têm memorizado. A maioria dos aprendentes acredita que o vocabulário é a base para executar todas as tarefas na aprendizagem, por exemplo, as tarefas para ouvir, falar, ler, escrever e traduzir. Além disso, o ensino de LE na China tem uma tradição que se focaliza em “pontos de idiomas”, principalmente explicações do emprego de palavras, o que resulta numa apreensão crucial do vocabulário dos aprendentes.

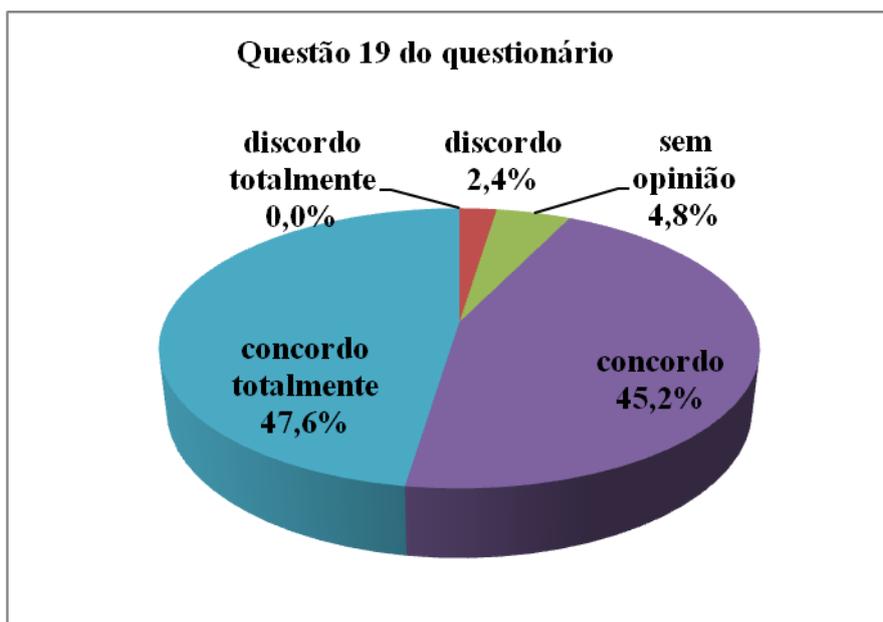
Relativamente à tradução, as respostas no Gráfico 18 indicam que, embora mais de uma metade dos participantes não concorde que a aprendizagem de português é principalmente um processo de tradução de chinês-português e português-chinês, 42.9% deles ainda escolhem e aprovam a declaração, o que mostra uma opinião restritiva sobre a aprendizagem do português.



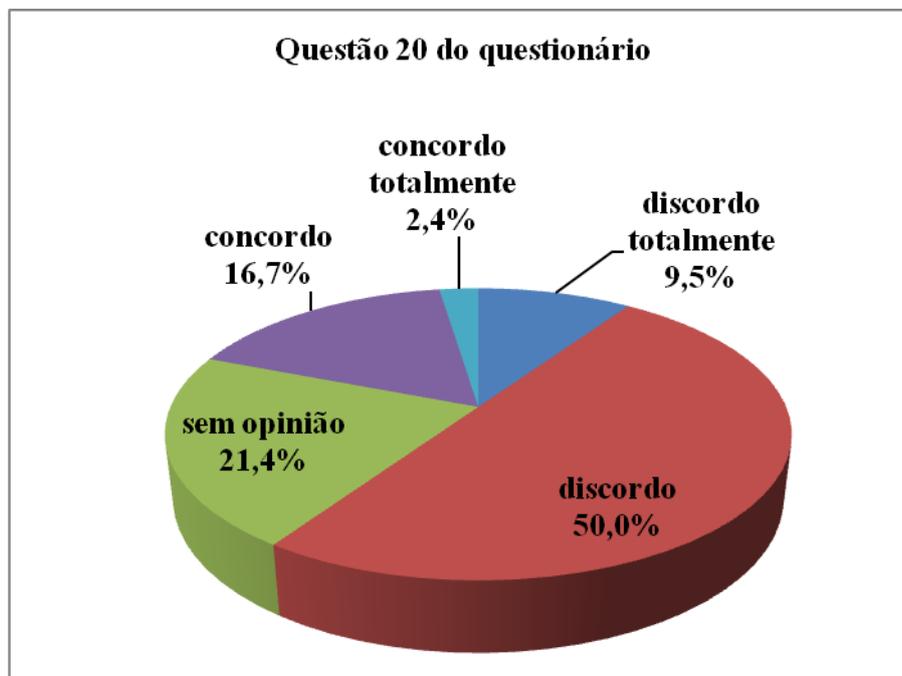
**Gráfico 18: A aprendizagem de português é principalmente um processo de tradução do chinês-português e português-chinês.**

As questões restantes focalizam-se em representações dos aprendentes sobre

erros na aprendizagem do português. As respostas nos Gráficos 19 e 20 mostram que a Q19 recebe uma aprovação de 92.8% enquanto a Q20 obtém uma classificação negativa de 59.5%. Estes dados implicam a tolerância dos aprendentes de ambiguidade, que é considerado muito importante na aprendizagem de LE que visa ao uso comunicativo verdadeiro.

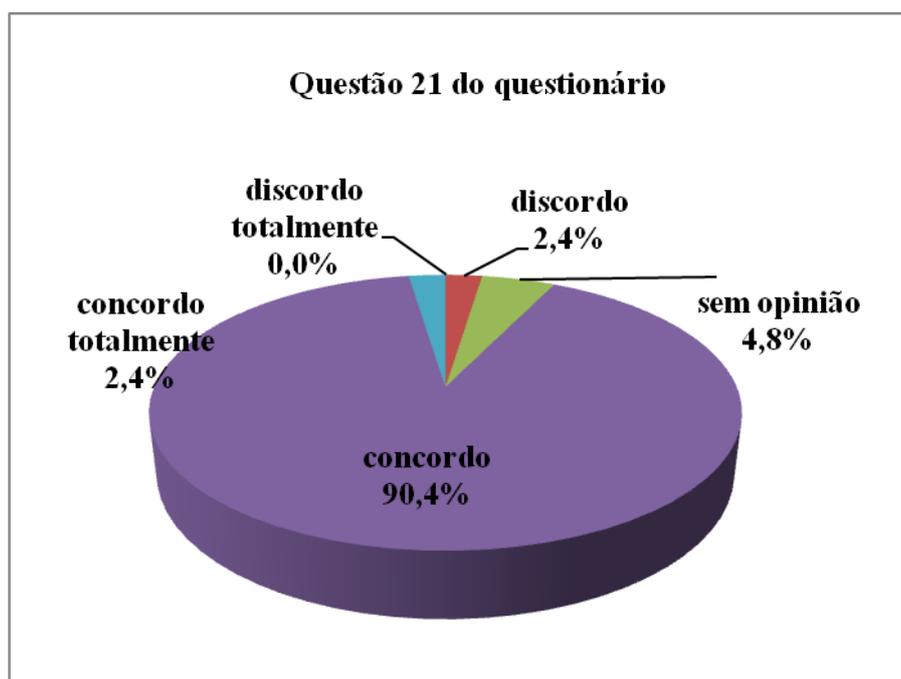


**Gráfico 19: É natural cometer erros no processo da aprendizagem do português.**



**Gráfico XX: Se não conseguir encontrar palavras em português para expressar uma ideia, é melhor não dizer nada.**

Todavia, apareceu um conflito na Q21, como se mostra no Gráfico 21: 92.8% dos participantes concordam que se for permitido cometer erros sem correção no início da aprendizagem, será difícil livrar-se deles depois. As respostas mostram as percepções sobre o erro: por um lado, eles pensam que é natural os aprendentes cometerem erros e o sentido prático é bem mais importante do que a forma superficial; por outro lado, eles também têm medo da fossilização de erros.



**Gráfico 21: Se for permitido cometer erros sem correção no início da aprendizagem, será difícil livrar-se deles depois.**

### 3.2.3 Representações sobre variáveis de Estratégia

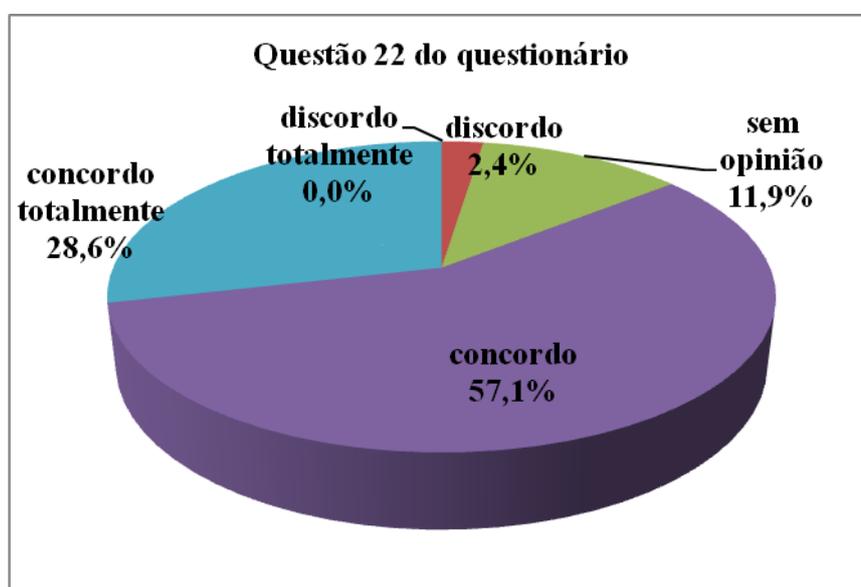
#### a. Estratégias metacognitivas

De acordo com O Malley & Chamot (1990: 94), as estratégias metacognitivas são capacidades mais elevadas de ordem executiva e também são aplicáveis a uma variedade de tarefas, incluindo tarefas recetivas e produtivas sobre a linguagem. As estratégias metacognitivas compreendem fazer planos da aprendizagem, refletir sobre

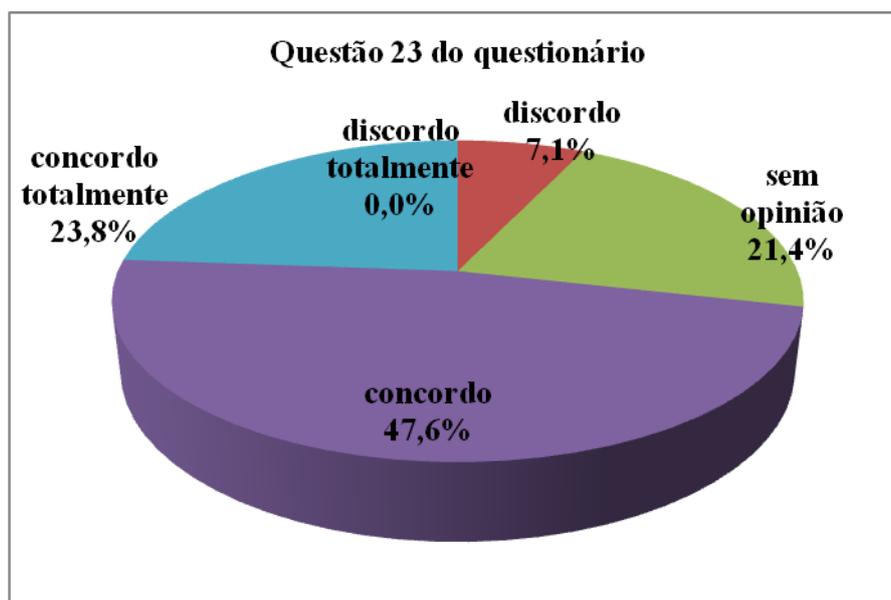
a aprendizagem e os métodos para torná-la mais efetiva, auto-monitorar o processo da aprendizagem e a avaliação depois de trabalhar na linguagem de alguma forma ( Hedge 2000:78), por exemplo, estratégias de planejar, monitorar e avaliar.

Por causa da natureza de serem “capacidades mais elevadas de ordem executiva”, as estratégias metacognitivas são consideradas de importância primária na aprendizagem autônoma. Segundo Wenden (2002: 36), as três estratégias de planejar, monitorar e avaliar a aprendizagem estão destinadas como chaves para a aprendizagem auto-dirigida. Por isso, discute-se esta categoria de estratégias em primeiro lugar.

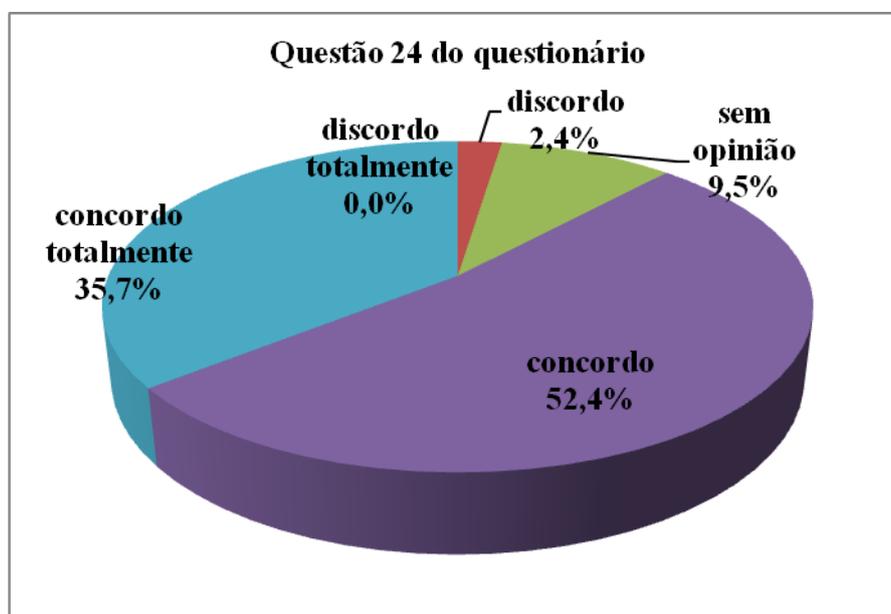
As respostas nos Gráficos 22-26 mostram que todas as questões nesta categoria recebem uma aprovação de mais de 50%. A questão sobre planeamento (Q22) recebe uma aprovação de 85.7%, e sobre monitorização (Q23) e estabelecimento de objetivos (Q24) recebe respetivamente percentagens de 71.4% e 88.1%. As questões sobre avaliação também estão aprovados positivamente, com percentagens de 76.2% (Q25) e 66.6% (Q26)..



**Gráfico 22: É muito importante organizar bem o tempo para estudar na aprendizagem do português.**

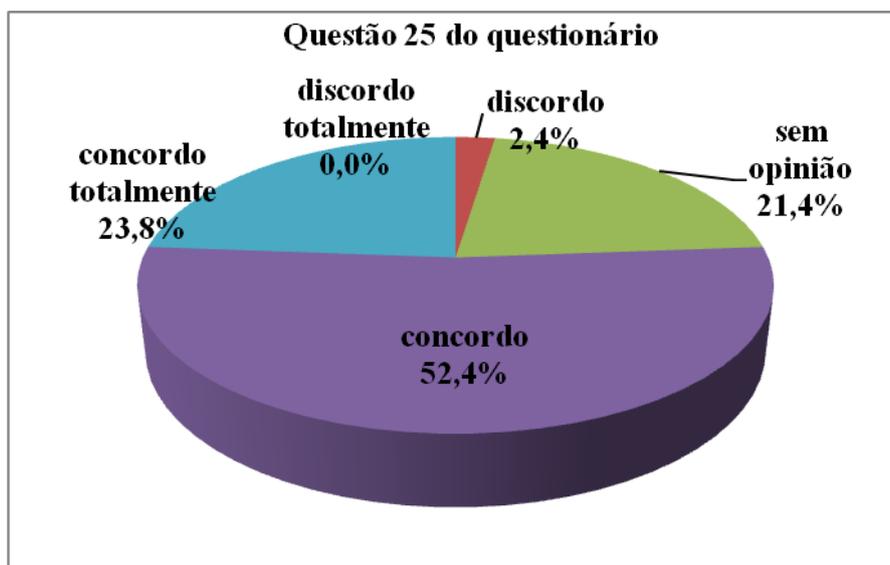


**Gráfico 23: Ajuda a aprendizagem do português verificar as produções orais e escritas quando estão a ter lugar.**

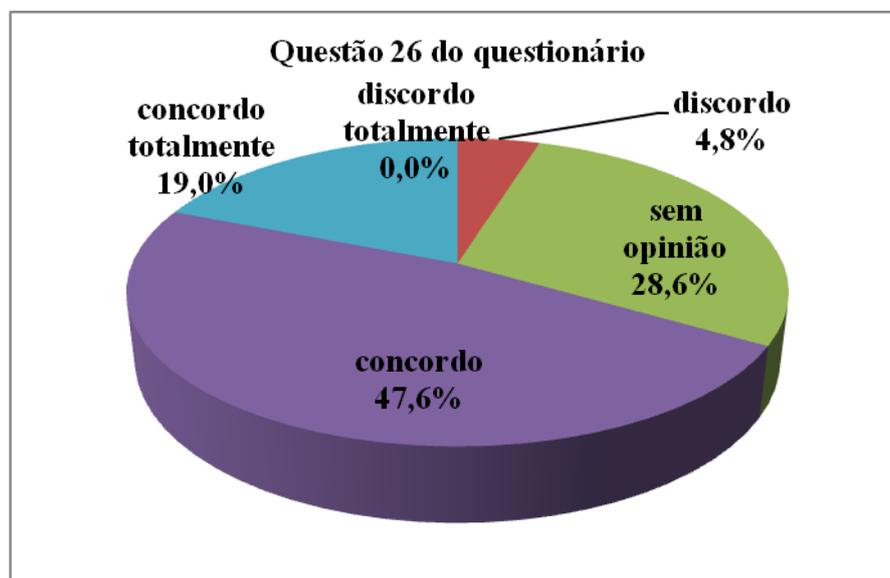


**Gráfico 24: É muito importante ter objetivos correntes e objetivos por longo prazo na aprendizagem do português.**

As respostas no Gráfico 25 e Gráfico 26 mostram que as questões sobre avaliação também são aprovadas positivamente, com percentagens de 76.2% (Q25) e 66.6% (Q26).



**Gráfico 25: É muito importante avaliar como se realizou uma determinada tarefa no processo da aprendizagem.**

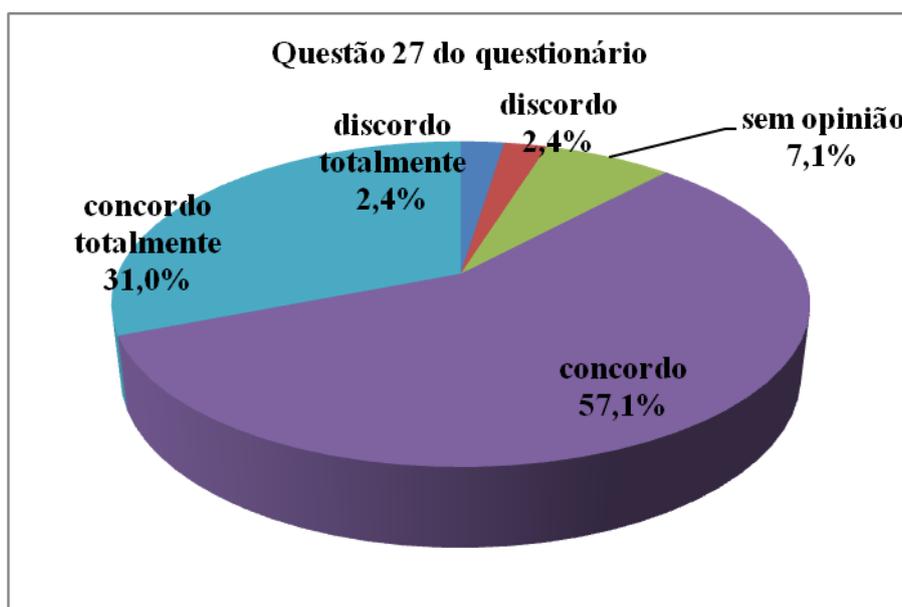


**Gráfico XXVI: É muito importante para aprender português encontrar vantagens e desvantagens próprias na aprendizagem do português.**

## b. Estratégias cognitivas

Em comparação com as estratégias metacognitivas, as estratégias cognitivas podem ser destinadas a tarefas mais específicas. As estratégias cognitivas apresentadas nos gráficos seguintes, a distinção das estratégias tradicionais e não tradicionais são propostas por Stern (1983:48).

No questionário, as questões sobre estratégias não tradicionais estão destinadas a vocabulário (Q27), leitura (Q28), audição (Q29) e falar (Q30). As respostas no Gráfico 27 indicam que a maioria dos participantes (88.1%) consideram que é possível adivinhar o significado das palavras desconhecidas em português, que também é uma maneira bem recomendada da aquisição do vocabulário no ensino moderno de LE.

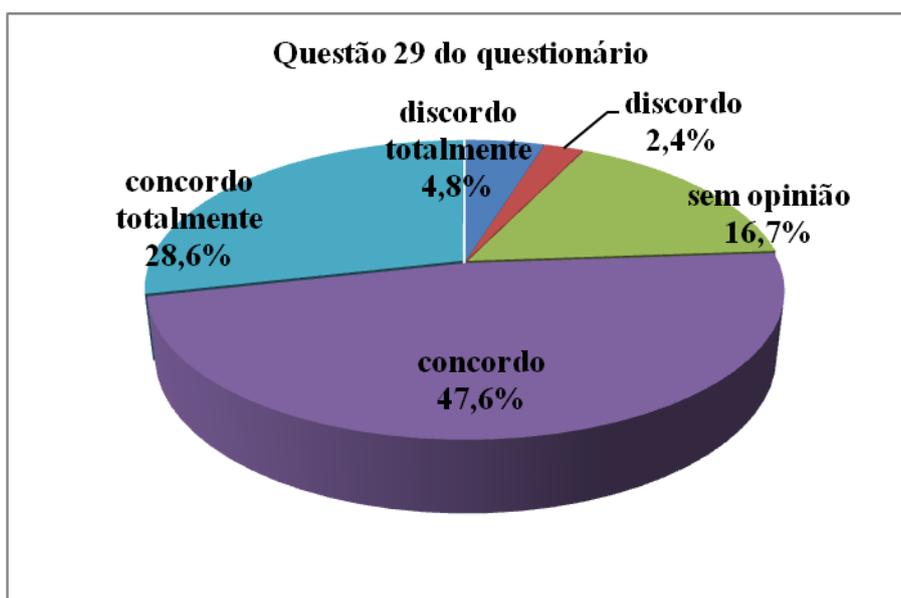


**Gráfico 27: É uma estratégia importante adivinhar o significado de palavras e frases em português se não as entender.**

As respostas no Gráfico 28 mostram que a estratégia de ouvir rádio e ver filmes de português recebe uma aprovação de 78.6%:



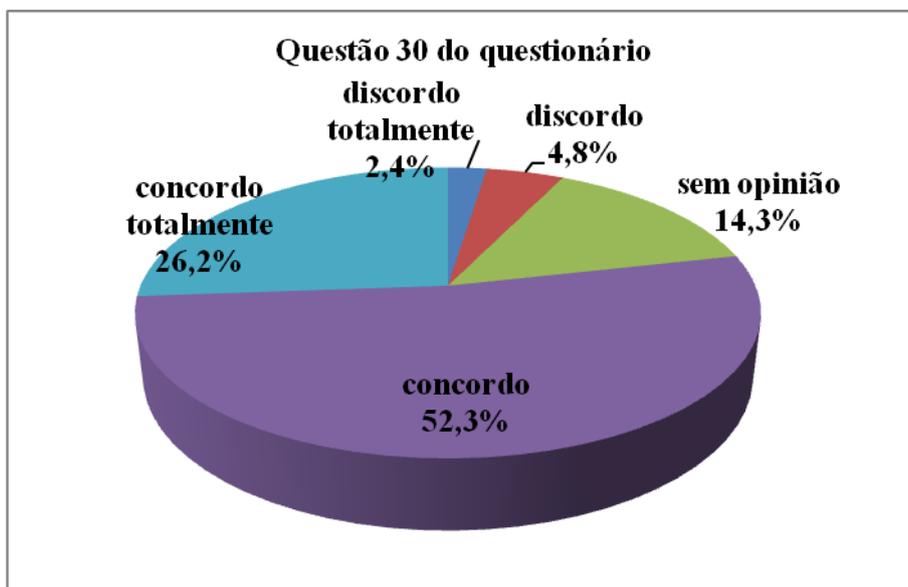
**Gráfico 28: Pode ajudar bastante ouvir rádio e ver filmes em português.**



**Gráfico 29: É mais importante ler revistas, jornais, romances em português do que ler os manuais didáticos.**

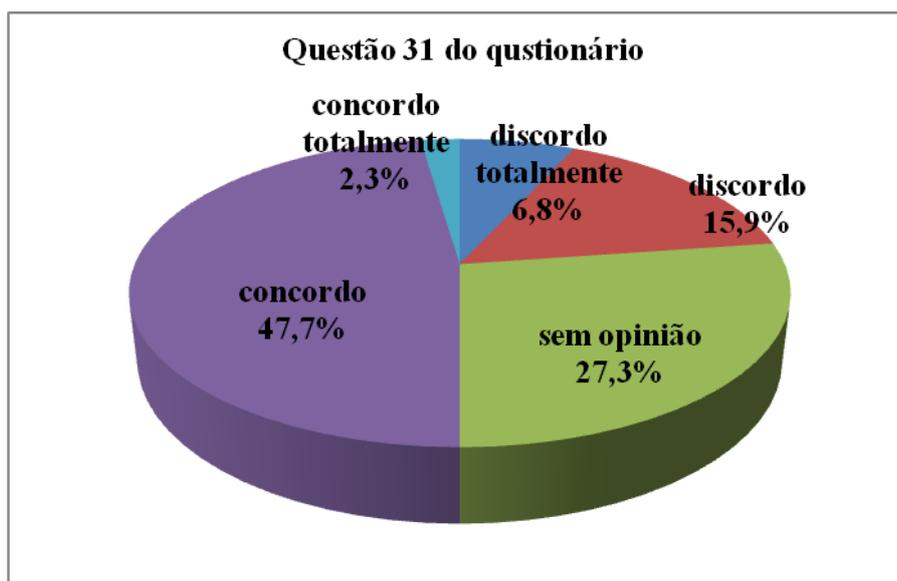
As respostas no Gráfico 29 mostram que a leitura intensiva de revistas, jornais e romances e comunicações nas circunstâncias práticas e quotidianas também são apoiadas pelos participantes com percentagens respetivamente de 76,2% e 78,6%,

revelando uma tendência a focalização em compreensão e fluência nos comportamentos da aprendizagem do português. Quanto à Q30, as respostas no Gráfico 30 mostram que mais de 75% dos participantes acreditam que é útil fazer apresentações ao público para praticar português.

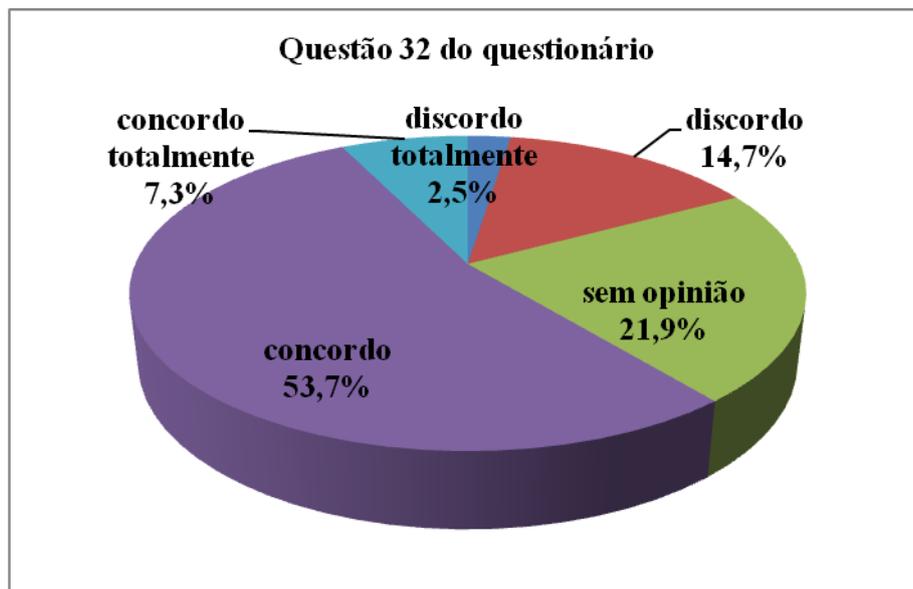


**Gráfico 30: É uma boa maneira fazer apresentações em português ao público**

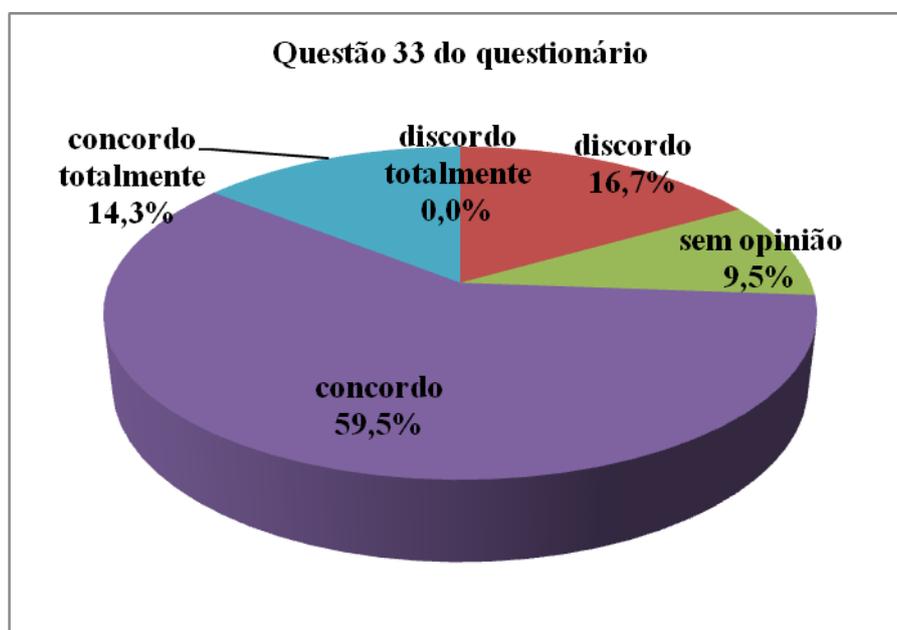
As respostas às questões sobre as estratégias tradicionais estão apresentadas nos gráficos seguintes.



**Gráfico 31: É muito útil memorizar a sintaxe de português para a aprendizagem.**



**Gráfico 32: É muito importante ler os manuais didáticos para a aprendizagem do português.**

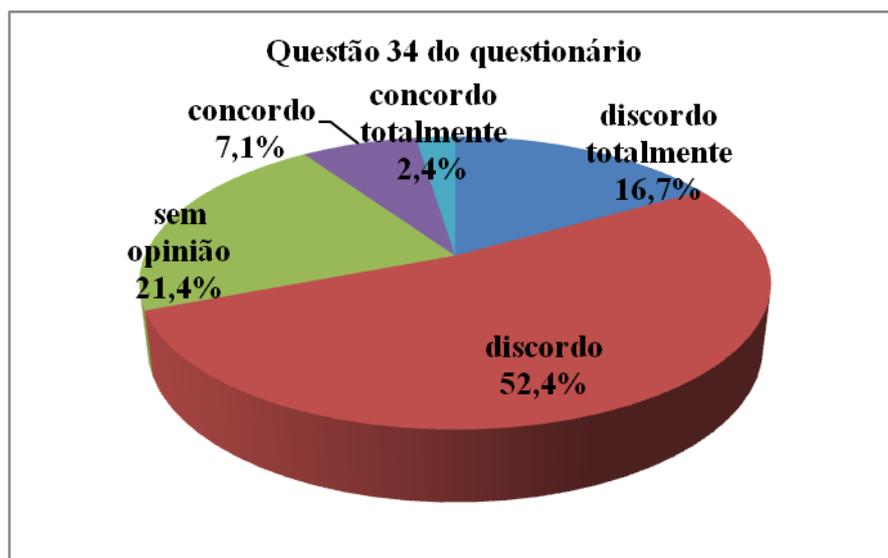


**Gráfico 33: É uma boa maneira da aprendizagem do português praticar a pronúncia com vídeos didáticos.**

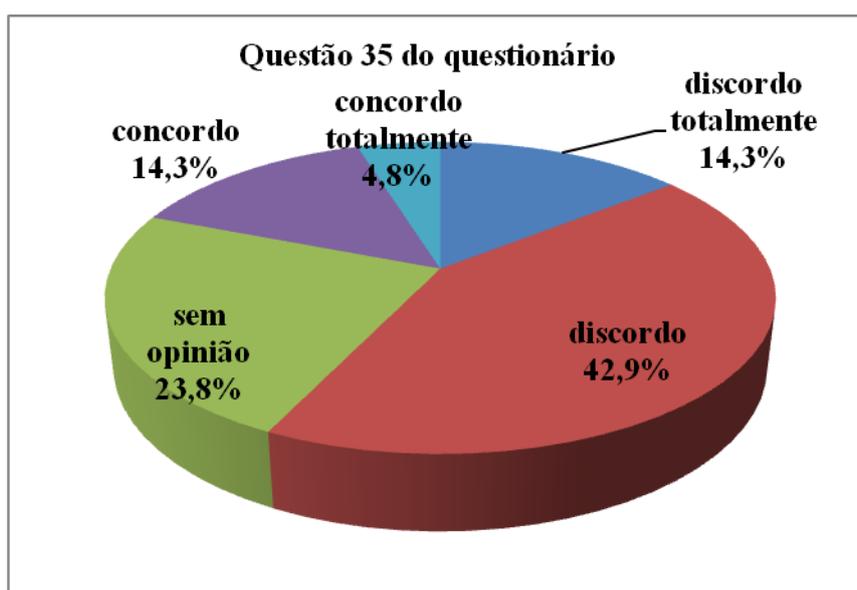
Relativamente às questões sobre as estratégias tradicionais, praticar a pronúncia com vídeos didáticos é aprovado por 73,8 % dos participantes, seguido pela estratégia

de leitura dos manuais didáticos com uma percentagem de 59.5%. A estratégia de memorizar a sintaxe recebe menos apoio entre estes três itens, mas também mais de metade dos participantes (52.4%) faz a escolha positiva.

As outras questões são destinadas à utilização de Língua Materna na aprendizagem do português, que é uma mais valia das estratégias tradicionais.



**Gráfico 34: O melhor modo para entender um artigo em português é traduzi-lo para chinês.**

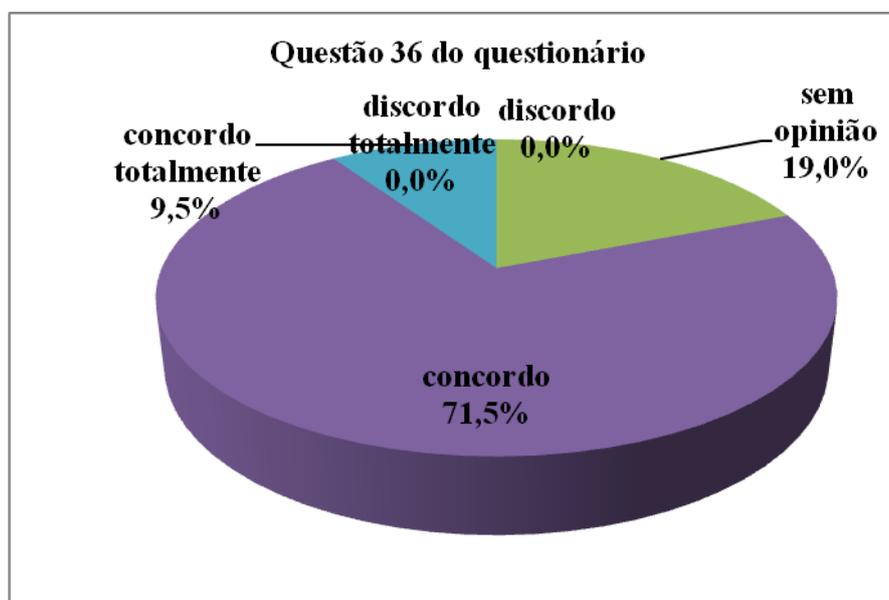


**Gráfico 35: A melhor maneira para escrever bem em português é preparar o artigo em chinês com antecedência.**

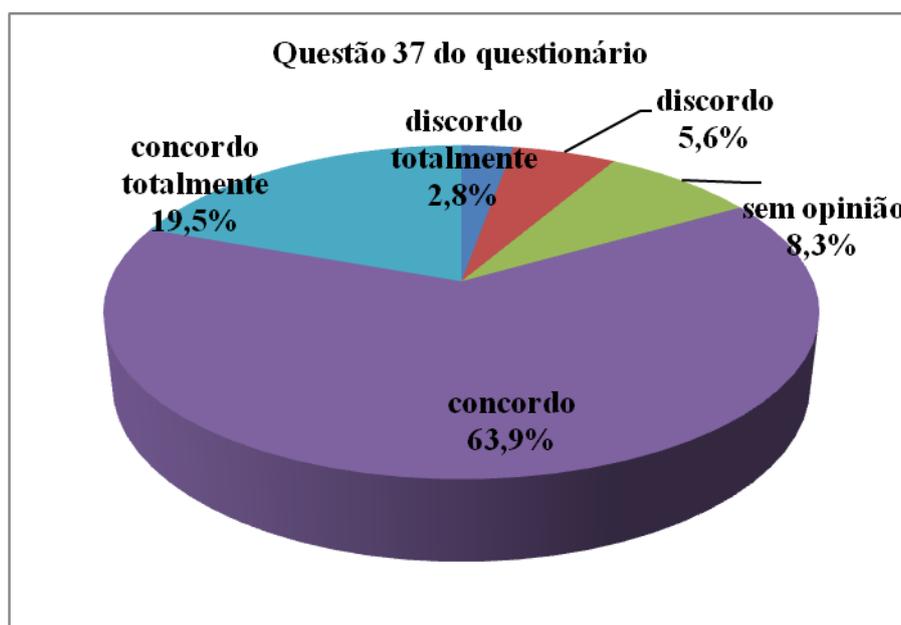
Segundo Wen Qiufang (2003:18), os aprendentes com a consciência de evitar a utilização de LM na aprendizagem de LE, geralmente conseguem obter mais sucesso no processo da aprendizagem. As respostas a estas questões indicam que os participantes não têm muita vontade de utilizar as estratégias de usar a LM, porque ambas as questões não recebem muita concordância. Contudo, em comparação com as tarefas da leitura e audição (9.5%), os participantes dependem mais da LM nas tarefas da escrita (19.1%).

### c. Estratégias socio-afetivas

Segundo O Malley & Chamot (1990:45), as estratégias sócio-afetivas representam as decisões que têm a ver com a interação com outras pessoas ou controle ideacional sobre a emoção. Os aprendentes conseguem adotar formas de comportamento, a fim de reforçar a influência favorável de fatores pessoais e sociais no processo da aprendizagem. Apresentam-se nos gráficos seguintes as questões sobre as estratégias sócio-afetivas.



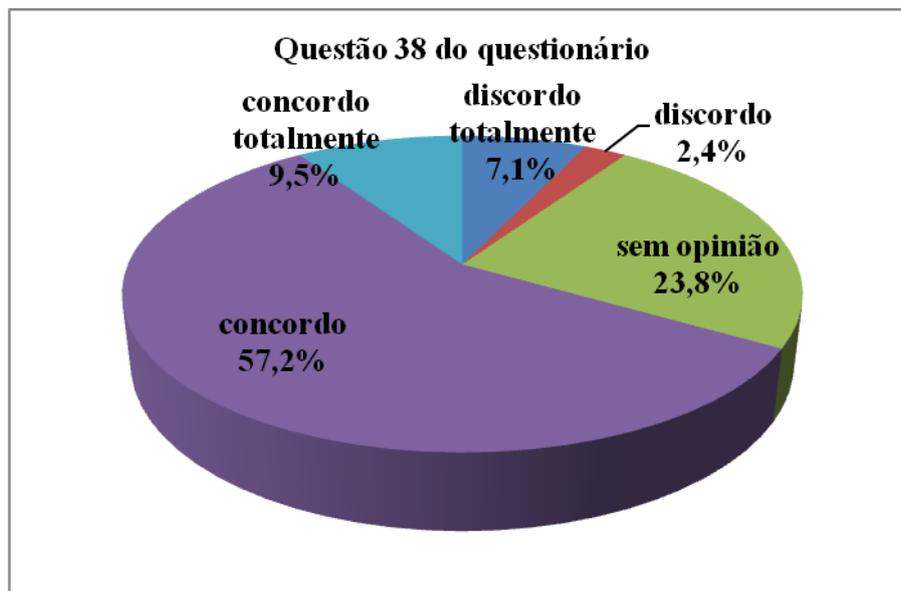
**Gráfico 36: É muito útil pedir sugestões aos professores e colegas sobre a aprendizagem do português.**



**Gráfico 37: Importam-me bastante os elogios ou críticas do professor.**

A Q36 e a Q37 pretendem investigar as representações sociais dos participantes. Como se apresenta no Gráfico 36 e Gráfico 37, a maioria dos participantes aprovam a importância de interações com o professor e outros colegas. Influenciados pela cultura tradicional chinesa, em que o professor é autoridade, os comentários do professor são fatores muito importantes para a aprendizagem (Q37).

A questão 38 é sobre o estado afetivo dos aprendentes. As respostas no Gráfico 38 mostram que eles não estão confiantes em falar português com outras pessoas. Nas entrevistas seguintes, os participantes explicam que eles sentem-se tímidos e preocupados quando falam português porque muitas vezes não conseguem encontrar as palavras corretas para expressar as ideias próprias, ou porque eles têm medo de cometer erros e serem ridicularizados por outras pessoas. Em consideração à Q30, parece que os aprendentes consideram que é necessário falar para praticar português, por outro lado, eles também têm medo de cometer erros, o que pode ser um obstáculo para os progressos no futuro.



**Gráfico 38: Sinto-me tímido quando falo português com outras pessoas.**

Estas respostas indicam uma certa falta de autoconfiança dos aprendentes, apesar das aprovações absolutas à Q19 (92,8 %). Além disso, o medo de cometer erros, deles implica uma preocupação com a correção, o que é contraditório com as respostas aos itens sobre o erro (Q19 e Q20).

### **3.3 Interpretação dos resultados**

Esta parte focaliza-se na interpretação dos dados no inquérito do presente trabalho. Primeiro, as respostas dos participantes estão apresentadas de acordo com categorias no quadro do conhecimento metacognitivo. Depois, esses dados são discutidos em relação às variáveis mais importantes na literatura de autonomia dos aprendentes.

Em resumo, os aprendentes participantes têm representações positivas e negativas sobre as influências trazidas por fatores cognitivos para a aprendizagem do português e também representações sobre os objetivos da aprendizagem e sobre si mesmo (conhecimento da pessoa). Além disso, eles têm alguns conhecimentos sobre a natureza de aprendizagem, a dificuldade e o papel deles no processo inteiro de aprendizagem (conhecimento da tarefa). Finalmente eles desenvolvem algumas ideias sobre a utilização de certas estratégias e sobre a potencialidade deles (conhecimento da estratégia).

Como vários investigadores indicam, a formação dos aprendentes deve começar por considerar esse conhecimento, que os aprendentes trazem para as tarefas da aprendizagem de LE e ajudam os aprendentes a modificarem-se a si próprios se esse conhecimento impedir o processo da aprendizagem e a potencialidade deles para a autonomia (Vitor & Lockhart 1995: 225).

#### **3.3.1 Responsabilidade**

No questionário deste trabalho, os participantes apresentam o reconhecimento geral que os aprendentes devem ter a responsabilidade pela própria aprendizagem de português. Por exemplo, a maioria dos participantes acredita que os esforços são mais importantes do que a aptidão inata na aprendizagem de português (Q14). E a maioria (85.7%) considera que são eles próprios que devem ser responsáveis pela aprendizagem de português (Q7). Estas respostas indicam que a vontade dos participantes de aceitar a responsabilidades e o reconhecimento de que o sucesso da sua aprendizagem, em última análise, depende dos próprios esforços.

Relativamente às percepções sobre o papel do professor, os participantes oferecem uma classificação mais alta ao “indicar modos mais efetivos”(Q10), mostrando o reconhecimento de que o modo “de pescar” é muito importante. Além disso, o papel do professor em explicar regras gramaticais existentes nos textos (Q9) também recebe aprovação da maioria dos participantes (80.9%). Portanto, na opinião dos participantes, tanto o conceito de “peixe” e quanto o de “pescar” são importantes, só que o primeiro é mais importante do que o segundo.

As questões restantes sobre o papel do professor e o do aprendente, pretendem procurar representações dos participantes sobre o que constitui a responsabilidade do professor e o que constitui a do aprendente. Esses itens são introduzidos na base da discussão sobre a responsabilidade dos aprendentes. Holec (1981:3) define a autonomia como “a capacidade de operar a aprendizagem própria”, o que significa “ter e assumir a responsabilidade por todas as decisões que têm a ver com os aspectos da aprendizagem”.

Os dados na Tabela 2 mostram que a proporção da escolha de professor é bem mais elevada do que a da escolha de Eu próprio, indicando que os participantes atribuem esses aspectos da aprendizagem à responsabilidade dos professores. Nas entrevistas seguintes, eles são levados a explicar a razão da sua resposta. Geralmente, eles acham que o interesse é o melhor professor; todavia, alguns participantes admitem que eles não têm interesse em aprender português, embora saibam da sua importância. Por isso, eles pensam que é ótimo se o professor tiver a magia de estimular o interesse (deles) para aprender português, então eles não precisam de se preocupar em criar interesse na sua própria aprendizagem.

Quanto às áreas restantes que os participantes atribuem para o professor - decidir o objetivo do curso (Item 1), escolher manuais didáticos (Item 2), organizar atividades na aula (Item 3), encontrar erros orais ou escritos (Item 4), elaborar programas de aprendizagem extraescolares (Item 6) - eles consideram que “as partes em sala de aula, como determinar objetivos, escolher materiais e atividades didáticos, com

certeza, são tarefas do professor”; “os professores são pagos para trabalhar”; “os professores têm perícias acadêmicas, mas os aprendentes não têm experiência”. Alguns entrevistados admitem que eles encontram sempre problemas para identificar e determinar o que eles precisam de aprender, como ou em que ordem. Por isso, eles esperam que o professor, em quem eles acreditam, tenha conhecimentos e perícia para decidir por eles.

Estas respostas mostram a percepção dos participantes do papel dominante do professor. As entrevistas indicam que a experiência prévia dos aprendentes é um fator muito importante na formação das suas representações sobre o papel do professor. A experiência prévia deles resultou numa aceitação natural do modelo educativo de transmissão, onde o professor é a pessoa em posição de autoridade que determina o currículo, materiais didáticos e objetivos da aprendizagem e os aprendentes recebem somente indicações do professor, sem nenhuma iniciativa na aprendizagem.

Podemos entender que a experiência desse sistema educativo pode levar os aprendentes a adotar representações e comportamentos dependentes. Wenden (1991) salienta que os processos da socialização, em alguns casos, levam a aquisição de ideias que estimulam a dependência em vez de independência.

Além disso, as respostas dos participantes indicam uma falta de consciência de responsabilidade própria no processo da aprendizagem. A maioria deles somente considera elaborar programas de aprendizagem extraescolares (Item 6), e apenas um terço dos participantes acredita que eles são responsáveis por encontrar erros orais ou escritos (Item 5). Nas entrevistas seguintes também se mostra essa falta de consciência, o que confirma, mais uma vez, a dependência do professor. Além disso, os participantes declararam que eles não têm conhecimentos ou perícias de fazer escolhas corretas, por isso, eles têm medo de fazer decisões erradas que podem causar fracasso na aprendizagem de português. Nas palavras de Holec (1987), os aprendentes ainda consideram o seu papel deles no processo da aprendizagem como “consumidor do curso de língua”.

Em geral, as respostas dos participantes às questões sobre relações interpessoais mostram a vontade deles de assumir a responsabilidade pela aprendizagem e refletem a aceitação do seu papel em determinar o sucesso da aprendizagem do português. Contudo, as respostas às questões sobre a responsabilidade indicam que, para os participantes, a responsabilidade ainda é apenas uma palavra no papel, ou seja, eles não têm ideias claras sobre o que contribui para a responsabilidade de aprendentes e pretendem atribuir as partes que são consideradas primordialmente da responsabilidade do aprendente na literatura de autonomia, como estabelecimento de objetivos, monitorização e avaliação, à responsabilidade do professor.

### **3.3.2 Auto-eficácia**

A auto-eficácia significa julgamentos de capacidades das pessoas para organizar e executar modalidades de ação necessárias para atingir tipos de desempenhos designados. Ela não diz respeito a capacidades que uma pessoa tem, mas sim a julgamentos de que ele pode fazer com as capacidades que ele possui (Coterall 1999: 498).

As pessoas que têm confiança são consideradas as que não têm medo de situações novas, por isso, é possível eles assumirem riscos e tentarem experiências novas e imprevisíveis. Como a aprendizagem de LE exige a capacidade e coragem de enfrentar situações desconhecidas, a auto-eficácia tem sido identificada na literatura de autonomia como uma característica importante que tem a ver com o sucesso da aprendizagem de LE.

De acordo com Coterall, os aprendentes autônomos geralmente têm uma sensação forte sobre si próprios, no entanto, os aprendentes que não têm nenhum conceito da sua auto-eficácia deles tendem a se sentir perdidos na aula de LE. Além disso, a auto-eficácia também está relacionada com a utilização de estratégias dos aprendentes, sobretudo estratégias práticas funcionais.

As respostas às questões sobre a auto-eficácia no questionário mostram que a maioria dos participantes tem mais confiança na capacidade geral para aprender

português (Q1) do que em tarefas mais específicas, por exemplo, para encontrar boas estratégias para aprender português (Q2). Além disso, a timidez evidenciada no Gráfico 37 também indica uma falta de confiança nas atividades mais específicas.

As entrevistas seguintes mostram que os aprendentes universitários têm geralmente muita confiança nas suas capacidades, por isso, eles acreditam que conseguem aprender português sempre que trabalhem bastante. No entanto, raramente consideram a questão de encontrar modos efetivos para aprender português ou isso é apenas a responsabilidade do professor, na opinião deles, como o Gráfico 1 mostra.

De facto, alguns entrevistados acreditam que “não existem modos especiais para aprender português”, “só precisamos de memorizar mais e praticar mais.” De acordo com Grosso(1999: 154), memorizar é fundamental na cultura chinesa. Sem memória é impossível fixar as regras da escrita. Por isso, a aprendizagem de LE é vista como a memorização por parte dos alunos, de um conjunto de regras gramaticais e do vocabulário (Grosso, 1999: 140). Os aprendentes chineses, que têm uma memória fantástica, possuem, com certeza, a confiança na capacidade geral para aprender, como se mostra no Gráfico 1.

No entanto, quanto à aprendizagem de português, os participantes, de facto, não têm a certeza sobre a sua capacidade para atingir metas específicas na aprendizagem (quase metade dos participantes escolhem a resposta negativa na Q2) e eles também não são confiantes nas atividades específicas, por exemplo, na expressão oral. Esta falta de confiança também se revela nos julgamentos sobre o papel desempenhado pelo professor e pelo aprendente na aprendizagem de português.

Esses resultados sugerem que o primeiro passo do professor é ajudar os aprendentes a desenvolver o sentido de auto-eficácia, antes de realizar atividades específicas na aprendizagem autónoma, o que é muito importante para preparar aprendentes autónomos.

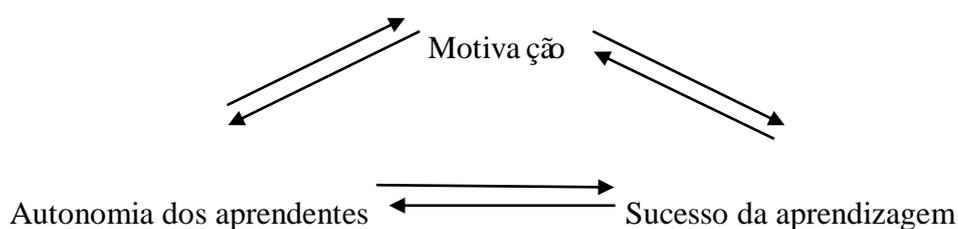
Geralmente, a auto-eficácia dos aprendentes vem de experiências de sucesso na aprendizagem passada. Dickinson (1987: 22) salienta que o melhor modo de

convencer a gente a aceitar a aprendizagem autônoma é dar-lhes experiências de sucesso. Da mesma forma, o melhor modo de construir a confiança dos aprendentes para aprender autonomamente é dar-lhes experiências de sucesso nessa área. Além disso, os estímulos do professor também são um modo efetivo para aumentar a confiança dos aprendentes.

### 3.3.3 Motivação

A motivação refere-se a esforços que aprendentes oferecem na aprendizagem de LE como um resultado de necessidade ou desejo para a sua aprendizagem.

Dickinson (1995) explora as relações entre motivação, autonomia e o sucesso da aprendizagem. Primeiro, a teoria de motivação intrínseca - extrínseca relaciona a motivação para a autonomia. A motivação intrínseca é promovida e reforçada quando os aprendentes têm oportunidade de assumir a responsabilidade da aprendizagem. Segundo, as duas variáveis irão trabalhar juntas para tornar a aprendizagem mais efetiva, e o sucesso da aprendizagem reforça a motivação, o que também aumenta a probabilidade de sucessos seguintes. Por último, o sucesso da aprendizagem e a motivação reforçada estão condicionadas a responsabilidades desempenhadas por aprendentes para a aprendizagem deles. Por tanto, as três variáveis têm relações recíprocas uma por outra, como se mostra no gráfico seguinte:



**Gráfico 39 : Relações entre motivação, autonomia e o sucesso da aprendizagem**

Há 4 questões sobre a motivação dos aprendentes para aprender português no questionário. A Q4 e a Q5 trata da motivação extrínseca, enquanto a Q3 e a Q6 tratam da motivação intrínseca.

No mundo moderno, a maioria das pessoas estuda cada vez mais línguas por

necessidade(Grosso, 1999: 165). A maioria dos participantes (64.3%) acha que uma melhor oportunidade de emprego é a razão mais importante para eles aprenderem português, o que indica que a meta deles para aprender português é prática e funcional. Tomando as respostas a esses itens como um conjunto, parece que este grupo de aprendentes está menos intrinsecamente motivado do que extrinsecamente motivado.

As entrevistas seguintes mostram que a maioria dos participantes consideram que o português é uma ferramenta prática para o desenvolvimento das suas carreiras no futuro. Esses fatores levam os aprendentes a ter a motivação extrínseca.

Por outro lado, a motivação intrínseca limitada significa que os aprendentes têm pouca ou nenhuma oportunidade de encontrar falantes nativos de português na vida quotidiana, por isso, eles quase não têm nenhuma consciência de identificação da cultura portuguesa. Como aliás, as entrevistas mostram, eles são geralmente ingênuos sobre o conceito de cultura, não mencionam um interesse intrínseco pela cultura portuguesa ou um desejo de se integrarem com os falantes nativos de português. Além disso, muitos aprendentes estão desencorajados pela realidade da sua aprendizagem: depois de estudarem português por mais de dois anos, eles ainda não conseguem comunicar fluentemente em português, por isso, eles já perderam o interesse por esta língua.

Todas as respostas às questões sobre a motivação evidenciam que os aprendentes universitários têm um entendimento claro do valor prático e funcional da aprendizagem de português, por isso, eles mostram a motivação extrínseca explícita. Contudo, eles ainda não estão motivados suficientemente, o que pode ser um obstáculo para a promoção da autonomia dos aprendentes.

Para levar a orientação da motivação integrativa, uma medida importante a fazer é ajudar os aprendentes a reconhecer a ligação entre a língua e a cultura. Como se apresenta na secção prévia, alguns aprendentes não têm consciência do conceito de cultura, portanto, é necessário reforçar a consciência cultural através de atividades na sala de aula.

Quanto a motivação intrínseca, de acordo com Ellis (1994: 516), comunicação é um modo em que o interesse intrínseco na aprendizagem de LE pode ser obtido. Esse interesse obtido na comunicação de sucesso fornece a motivação intrínseca para aprender LE. Além disso, a motivação intrínseca reforçada pode levar a uma melhor autonomia na aprendizagem dos aprendentes.

### 3.3.4 Estratégias

As estratégias apontadas no questionário, incluindo estratégias metacognitivas (por exemplo, Q25: *É muito importante avaliar como se realizou uma determinada tarefa no processo da aprendizagem.*), estratégias cognitivas (Q32: *É uma boa maneira para aprender português fazer apresentações em português ao público.*) e estratégias socio-afetivas (Q36: *É muito útil pedir sugestões aos professores e colegas sobre a aprendizagem de português.*), são as que os investigadores consideram importantes nas situações em que os aprendentes tomam decisões para gerir a própria aprendizagem.

De um modo geral, todas as questões sobre estratégias recebem predominantemente apoios positivos (Q22 a Q30), entre as quais as questões sobre estratégias não tradicionais obtêm uma aprovação mais alta (Q27 a Q30). Contudo, parece que os aprendentes têm representações mistas relativamente às questões sobre estratégias tradicionais (Q22 a Q26).

Essas estratégias, sobretudo as metacognitivas, são consideradas importantes para os aprendentes que querem assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. Como Wenden (1998a) salienta, a fundação de desenvolvimento da autonomia dos aprendentes são estratégias de planear, monitorar e avaliar.

A aprovação dos participantes para as questões sobre estratégias metacognitivas é um tipo de estimulação para promover a autonomia dos aprendentes. Todavia, considerando as respostas às questões sobre a responsabilidade do professor e do aprendente, ainda existe uma pergunta de que os aprendentes operacionalizam essas representações para comportamentos atuais da autonomia.

Por exemplo, embora 88.1% dos participantes considerem que é muito importante ter objetivos correntes e objetivos a longo prazo na aprendizagem de português (Q24), 73.8% deles acreditam que o estabelecimento de metas é da responsabilidade do professor (Item 1). Mais de 75% dos participantes consideram que é muito importante avaliar como se realizou uma determinada tarefa no processo da aprendizagem (Q25), no entanto, 31% deles pensam que o professor deve fazer avaliações (Item 5).

Essas respostas mostram que um número considerável dos participantes possui representações confiantes. Nas entrevistas seguintes, eles admitem que entendem que as questões sobre estratégias metacognitivas são muito importantes para a aprendizagem, mas não conhecem muito sobre a natureza de estratégias metacognitivas porque nunca aprenderam ou não lhes foi ensinado explicitamente o conhecimento sobre isso na escola. Portanto, eles distribuem mais responsabilidade pelo professor nessas áreas da aprendizagem. Eles desejam que o professor possa oferecer-lhes ajuda nessas áreas porque “o professor é especialista de questões de língua”.

### 3.4 Discussões

#### 3.4.1 O Papel do professor na aprendizagem autónoma

De facto, a autonomia não se resume a responsabilizar o aprendente, deixar que o mesmo tome as suas decisões no processo do ensino-aprendizagem e seja responsável pelas atividades realizadas. Segundo Oliveira (1999), a autonomia é um processo que permite e encoraja o aprendente, levando-o a escolher o processo mais adequado, de forma a que venha ao de cima quem o aprendente é o que pensa, o que quer fazer, que seja definida a linha orientadora do seu trabalho e haja uma tomada de significação de si mesmo sobre o processo de aprendizagem.

#### Quadro 4

##### Papel do educador e da instituição na promoção da auto-direção (Lowry, 1989)

PAPEL DO EDUCADOR
-Apoiar o aprendente no desenho e desenvolvimento de projetos de aprendizagem, da definição de objetivos à avaliação
-Encorajar uma visão contextualizada do conhecimento e uma posição interventiva face ao mundo, como indivíduo e no seio do grupo
-Negociar contratos de aprendizagem com os aprendentes, desempenhando o papel de gestor
-Promover o desenvolvimento de metodologias de autoaprendizagem
-Desenvolver materiais de autoaprendizagem
-Desenvolver atitudes positivas e de independência face à aprendizagem
-Reconhecer a individualidade do aprendente e mobilizar os seus conhecimentos e experiências anteriores
-Criar uma atmosfera de abertura e de confiança
-Promover a criação de códigos de ética no seio do grupo

Como se apresenta no Quadro 4, Lowry (1989: 3-4) enumera sugestões no sentido de desenvolver a auto-direção no processo de ensino-aprendizagem, relativas ao papel do educador, sintetizadas no Quadro 4. Atribui-se um papel decisivo que nos remete para a necessidade de uma abordagem progressivamente mais centrada no

aprendente, mais intencionalmente orientada pelo professor.

Um aprendente autônomo deve estar consciente do que é capaz, das suas limitações e dos seus conhecimentos, deve procurar estratégias e recursos para resolver seus problemas no processo de ensino-aprendizagem. Estes comportamentos de iniciativa, participação, organização dos materiais e das ideias, seleção e criação de materiais, com certeza, serão impossíveis de realizar sem apoio dos professores.

Como se analisou no capítulo anterior, a aprendizagem autônoma é aprendizagem ativa e individual, mas isso significa que a aprendizagem não precisa necessariamente da presença do professor? A resposta é certamente, NÃO. Apesar de a meta final da aprendizagem autônoma ser o aprendente aprender sem a presença do professor, no entanto, durante o processo da aprendizagem, o papel do professor é bem importante.

A grande preocupação do professor é subscrever com cada aprendente um “contrato de aprendizagem”, cujo princípio é ensinar aos aprendentes a autonomia, ou seja, a aceitação responsável da sua própria aprendizagem. Neste sentido, a função última do professor já não é ensinar uma matéria específica, mas transformar o aprendente em agente da sua própria aprendizagem, desenvolvendo-lhe a capacidade de ser um verdadeiro participante ativo nessa aprendizagem.

Para os aprendentes chineses “geralmente passivos que muito raramente questionam o que se ensina, ou o que é ensinado”(Grosso, 1999: 147), o professor tem de lhes dar os meios de autonomia e encaminhar e ajudar os aprendentes nesse percurso árduo e não habitual no processo do ensino-aprendizagem na escola, com o objetivo de ajudar os aprendentes no processo de transformação

Na aprendizagem de LE, um aprendente autônomo deve ser formado e evoluir não só em língua e em cultura linguística, mas também nos próprios processos internos inerentes à aprendizagem de LE: ele deve poder refletir sobre o que é aprender e o que tal envolve para poder depois, de uma forma autônoma, ativar as estratégias da aprendizagem mais adequadas à sua individualidade enquanto ser na aprendizagem e

à especificidade, quer da tarefa que lhe foi requerida quer da matéria que deve aprender.

Na aprendizagem autónoma, o professor é aquele que age como um facilitador e conselheiro. Paiva (1998:81) advoga que o professor pode contribuir para formar aprendentes mais bem-sucedidos e autónomos, incentivando-os “a se responsabilizarem pela sua aprendizagem e conscientizando-os sobre os processos cognitivos”. Podemos pressupor, então, que o comportamento autónomo de um aprendente pode estar diretamente relacionado com o tipo de comportamento que o professor apresenta na sala de aula.

Na aula autónoma, o professor precisa de conhecer que ele deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle como em termos de conhecimento. Ele não é o dono dos conhecimentos que somente faz as perguntas que ele mesmo sabe responder. Ao mesmo tempo, um aprendente pode ter qualquer pergunta e o professor não tem a obrigação de saber tudo. O seu papel é realmente ajudar o aprender a escolher, a desenvolver a sua autoconfiança, a se tornar mais autónomo e ficar menos dependente dele (o professor) a estabelecer estratégias de aprendizagem, e também, facilitar a aprendizagem através da construção dum ambiente favorável.

#### **a. Ajudas em decisão**

Numa sala de aula tradicional, o controle normalmente é exercido pelo professor. É o professor que estabelece os objetivos a serem realizados, que escolhe as atividades a serem desenvolvidas, que decide as avaliações a serem realizadas. O professor sempre oferece ao detalhe as orientações que acompanham uma tarefa e faz um acompanhamento passo-a-passo de cada etapa para que todos os aprendentes possam caminhar juntos. De facto, ele está a favorecer a dependência dos aprendentes em vez de autonomia dos aprendentes.

No entanto, na aprendizagem autónoma, o professor deixa de decidir tudo e passa o direito de decisão para o aprendente, fazendo com que o aprendente possa estabelecer o objetivo da aprendizagem, escolher o conteúdo, a maneira e a técnica,

regular o processo da aprendizagem e avaliar o efeito da aprendizagem com as ajudas necessárias do professor.

Muitos professores sentem-se inseguros em abrir mão do controle da sala de aula, o que é um pensamento limitado. De facto, quando se passa o controle da aprendizagem para o aprendente, a liberdade de escolher também se dá a ele. Essa escolha envolve, por exemplo, o direito em escolher como utilizar materiais disponíveis, de decidir os seus objetivos próprios, de progredir no seu próprio ritmo, de escolher o tema do trabalho para casa, de se autoavaliar, etc. Os aprendentes não têm de estar todos juntos, estudar o mesmo conteúdo da mesma maneira. Cada um pode ter o projeto próprio de aprendizagem, com o direito de saber dos resultados da sua decisão.

#### **b. Apoios mental e académico**

Na aprendizagem autónoma, o professor oferece apoios mental e académico aos aprendentes. Os apoios mentais compreendem três aspectos:

- 1) Qualidade pessoal do professor, incluindo atenção, apoio, paciência, tolerância, simpatia, respeito, compreensão, etc.
- 2) Competência de estimular a atitude ativa do aprendente, incluindo estimular o aprendente a assumir responsabilidade, ajudá-lo a convencer dificuldades, conversar com o aprendente se for necessário, etc.
- 3) Competência de fortalecer o conceito da autonomia do aprendente, incluindo ajudá-lo a entender a importância e o significado da autonomia na aprendizagem, a estabelecer a procura da aprendizagem autónoma, etc.

Além do apoio mental, o apoio académico também é um fator importante da responsabilidade do professor. Há três partes no apoio académico:

- 1) Ajudar o aprendente a planear a desenvolver a aprendizagem individual através de analisar a necessidade, decisão do objetivo, plano do trabalho, escolha do material, organização da atividade, etc, durante o processo da aprendizagem.

- 2) Ajudar o aprendiz a fazer autoavaliação, incluindo teste no início da aprendizagem, regulamento durante o processo da aprendizagem, avaliação no fim do processo da aprendizagem, etc.
- 3) Ajudar o aprendiz a melhorar a compreensão da aprendizagem auto-regulada, fazendo com que ele consiga refletir sobre as suas ações, exercer um maior controle sobre o processo da sua aprendizagem própria e reforçar as suas competências para aprender.

### **c. Formação da competência de estabelecer estratégias da aprendizagem**

Muitas dificuldades da aprendizagem, sobretudo na área de LE, são causadas pela ausência de estratégias adequadas. Na aprendizagem de uma LE, a estratégia da aprendizagem é um meio que o aprendiz utiliza para melhorar o efeito da aprendizagem. O aprendiz tem de refletir e obter consciência sobre o processo da aprendizagem em que está envolvido: fazendo a planificação, controlando o processo e avaliando a maneira como a tarefa foi realizada. Uma estratégia adequada pode melhorar a compreensão do conteúdo, reduzir dúvidas e preocupações no processo da aprendizagem e manter o interesse e o entusiasmo do aprendiz.

. Entretanto, é bem difícil imaginar um aprendiz autônomo que tenha um professor tradicional como instrutor que limita o crescimento do aprendiz, e não lhe permite escolher o seu próprio caminho no processo da aprendizagem. Esse tipo de conduta tradicional pode vir a impedir o crescimento do aprendiz, uma vez que esse professor limita os horizontes do aprendiz, criando obstáculos para a utilização de estratégias individuais da aprendizagem.

Para o professor, é possível e necessário ensinar estratégias da aprendizagem para o aprendiz na aprendizagem autônoma. Embora a estratégia seja somente uma parte pequena no sistema das competências da aprendizagem autônoma, é a formação das estratégias que deixa a aprendizagem autônoma possível e prática. O professor deve formar a competência de estabelecer estratégias da aprendizagem do aprendiz de acordo com as necessidades de determinados aprendizes.

#### **d. Construção dum ambiente favorável à aprendizagem autónoma**

Num ambiente livre, harmónico e autónomo, o aprendente pode manter a vontade de estudar e tomar a iniciativa, o que geralmente traz um bom efeito da aprendizagem. É signficante o professor construir um ambiente com respeito e entendimento mútuo e relações harmoniosas com aprendentes, assim, todos os aprendentes conseguem participar nas atividades em igualdade, fazendo com que se eleve a vontade e o interesse da aprendizagem.

O professor e o aprendente são os dois fatores mais importantes na educação escolar, e as relações entre professores e aprendentes são relações interpessoais mais importantes. A promoção da aprendizagem autónoma trará influências significativas não só para professores e aprendentes, mas também às relações entre eles.

No ensino universitário chinês, destaca-se mais o conceito de cooperação. A cooperação entre os aprendentes estimula a ampliação de ideias e a testagem de hipóteses pessoais. Os aprendentes universitários, depois de terminar o curso, encararão a sociedade verdadeira e complicada, até cruel, dentro da qual ninguém consegue sobreviver sem a cooperação com os outros.

Esse conceito pode ser transmitido pelo professor no processo da aprendizagem autónoma num ambiente de cooperação. Um aprendente pode, por exemplo, adquirir melhor a gramática, e um outro pode escrever artigos mais bem-organizados, e mais um outro pode compreender melhor quando fala português com os estrangeiros. Num ambiente livre e harmónico (ou harmonioso), cada aprendente consegue aprender os pontos fortes de outras pessoas para melhorar os seus pontos fracos, assim, todos conseguem obter mais êxito na cooperação mútua.

#### **3.4.2 Implicações pedagógicas**

Somente depois de conhecermos em que fase do processo da aprendizagem estão os aprendentes podemos planear novas capacidades razoáveis para eles desenvolverem investigação sobre perceções e representações dos aprendentes, incluindo o presente trabalho, oferecem um ponto de partida útil para professores

promoverem a autonomia nas práticas pedagógicas. De acordo com Wenden (1998 a), professores devem desenvolver um perfil do conhecimento metacognitivo dos aprendentes antes de prepararem programas a fim de melhorar e ampliar o conhecimento metacognitivo dos aprendentes.

Victori&Lockhart (1995) salienta que a formação de aprendentes correntes focaliza-se frequentemente em estratégias de aprendizagem e ignoram os seus conhecimentos metacognitivos. Wenden (1999:183) também indica que hoje em dia, o foco principal de formação do aprendente ainda fica ou em estratégias metacognitivas, ou em estratégias cognitivas. Ou seja, estudos correntes sobre autonomia prestam importâncias a “preparações práticas ou metodológicas” analisadas nos trabalhos de Holec e Dickinson enquanto ignoram “preparações psicológicas”, em certa medida.

Todavia, as representações restringidas dos aprendentes discutidas neste trabalho apontam a necessidade de reforçar o conhecimento metacognitivo deles, que deve ser uma parte integrada dos programas da formação do aprendente (Victori&Lockhart (1995).

Wenden (1998a: 531) sugere quatro procedimentos que poderão ser utilizados como uma orientação para elaborar materiais e tarefas destinados a promover a autonomia:

- a) Elicitação do conhecimento metacognitivo dos aprendentes
- b) Articulação de que tem vindo a consciência
- c) Enfrentamento com opiniões alternativas
- d) Reflexão na expansão de conhecimentos dos aprendentes

Por isso, depois da elicitação de representações dos aprendentes através de questionário e entrevistas, o professor deve tentar preparar várias tarefas para ajudar os aprendentes a aumentar a sua consciência metacognitiva.

Há várias maneiras de reforçar o conhecimento metacognitivo, por exemplo, discussão em grupo, comunicação persuasiva e diário-keeping. De acordo com Yang (1998), professores podem melhorar a consciência metacognitiva dos aprendentes através de pedi-los a discutir crenças e expectativas sobre a aprendizagem de língua.

Além disso, a discussão em grupo será a etapa mais efetiva para ajustar a consciência.

A comunicação persuasiva é um tipo de discussão apresentando informações e argumentos para mudar a avaliação de um tópico, uma situação ou uma tarefa dos aprendentes. De acordo com Wenden (1998 b: 126), a mudança de atitudes é assumida para ser trazida através da realização de uma comunicação persuasiva entre o professor e os aprendentes. Como se refere neste trabalho, o professor pode ajustar e ampliar através do ensinamento de conhecimentos relativos, por exemplo, porque é que a motivação intrínseca é importante na aprendizagem de língua, o que constitui a responsabilidade do aprendente, de que modo uma língua é adquirida, o que é “cultura” e como a cultura está relacionada com a língua, quais são as estratégias da aprendizagem e qual é o papel delas na aprendizagem da língua.

O professor pode ajudar os aprendentes a identificar o estilo da aprendizagem deles, analisar as suas necessidades, desenvolver uma sensação forte de si próprio, e oferecer orientações intrínsecas para reforçar os seus conhecimentos pessoais. Será um aspecto importante para reforçar o conhecimento da tarefa deles e ajudar os aprendentes a reconhecer as relações entre a língua e a cultura. Quanto ao conhecimento de estratégia, a preocupação principal é melhorar a consciência de poder de usar estratégias da aprendizagem de LE dos aprendentes, sobretudo a consciência metacognitiva, com o objetivo de facilitar a aprendizagem.

O diário-keeping, que promove a criação de um ambiente efetivo de ensino-aprendizagem cheio de respeito, apreciação e interação, também é considerada uma ferramenta efetiva para orientar os aprendentes a refletir sobre a própria aprendizagem. Além disso, ele pode dar aos aprendentes um sentido verdadeiro da obtenção, o que os ajuda a encontrar ideias sobre si mesmo, e as dificuldades ou ansiedades, ou opiniões sobre vantagens e desvantagens próprias. Por isso, diário-keeping pode desenvolver capacidades refletivas dos aprendentes e melhorar a consciência deles sobre a aprendizagem própria.

Por isso, é muito importante para o professor ajudar os aprendentes a modificar

representações restringidas. Contudo, representações dos aprendentes também devem ser respeitadas.

Tomando os resultados deste trabalho por exemplo, a maioria dos aprendentes participantes não têm uma consciência clara sobre o papel próprio no processo da aprendizagem, por isso, eles atribuem a responsabilidade importante do aprendente, como estabelecimento de metas, monitoramento e avaliação para a responsabilidade do professor.

Todavia, se o professor impuser as suas crenças a este público aprendente e incorporar essas crenças na didática prática sem explicações, o efeito será contraproducente, ou seja, pode causar resistência à autonomia dos aprendentes na aprendizagem.

Por isso, em primeiro lugar, o professor deve transmitir a atitude dele aos aprendentes e deixá-los saber as vantagens dessa estratégia. O entendimento mútuo entre o professor e os aprendentes é bastante importante. O professor nunca deve ser prescritivo, ele deve oferecer muito de input sobre a língua, sobre o processo da aprendizagem e sobre estratégias didáticas novas aos aprendentes para eles considerarem e avaliarem. Os aprendentes devem ser considerados individuais e as opiniões e apresentações sobre a aprendizagem devem ser respeitadas, e são os aprendentes que decidem que ideias adotar ou recusar.

Outra descoberta deste estudo é que o papel do professor é valorizado elevadamente pelos aprendentes. As respostas deles indicam que eles ainda entender simplesmente o papel deles no processo da aprendizagem como o “consumidor de cursos de línguas” (Holec, 1987). Esses aprendentes dependem no professor deles por orientação, feedback e motivação e eles precisam da estrutura de aula para oferecer disciplinas e oportunidades de interação. O professor deve ser sensível a essas representações e encontrar um equilíbrio entre representações dos aprendentes e o grau da autonomia que ele tenta promover na aula de língua.

No entanto, o lamento da dependência pelo professor desses aprendentes não

significa que a autonomia seja um trabalho só dos aprendentes ou uma recusa completa da presença do professor. De facto, o professor desempenha um papel importante em facilitar o processo da aprendizagem. Os aprendentes precisam do professor para fornecer-lhes orientações, para ajudá-los a obter autonomia, uma maior autonomia. De facto, muitos estudos no contexto asiático mostram que os aprendentes asiáticos podem e operam bem automática e colaborativamente em trabalho em equipa iniciado pelo professor ( Littlewood 1999).

Portanto, a estrutura de aula iniciada pelo professor não deve ser enfraquecida, pelo menos no início da promoção de autonomia neste público aprendente chinês que está acostumado à tradição educativa chinesa com a autoridade e domínio do professor.

## **Considerações finais**

Na base duma revisão de trabalhos teóricos e reportagens de investigação destinados a determinar a função de conhecimento metacognitivo na aprendizagem, Wenden (1998a) obtém duas conclusões. Primeiro, os professores devem entender crenças e conhecimentos adquiridos sobre a aprendizagem de línguas dos aprendentes. Segundo, os professores devem orientar os aprendentes em promover e ampliar conhecimentos sobre a aprendizagem para que eles se tornem mais autónomos na sua aprendizagem.

Várias considerações podem ser tiradas da análise no capítulo prévio sobre a disposição deste grupo de aprendentes chineses universitários.

Primeiro, os aprendentes possuem representações restringidas sobre a aprendizagem de língua. Por exemplo, as respostas às questões sobre a motivação mostram que eles consideram a aprendizagem de português prático e funcional sem estarem suficientemente motivados.

Segundo, os aprendentes têm representações contraditórias: a aceitação da responsabilidade e a dependência pelo professor nas decisões; o reconhecimento do papel determinante de esforços no sucesso da aprendizagem e a atribuição de sucesso aos fatores externos; a confiança em aprender português e a incerteza em encontrar um modo efetivo e a timidez para falar português.

Terceiro, os aprendentes não têm consciência de si próprios como aprendentes de LE, da aprendizagem de LE e das estratégias de aprendizagem. O presente trabalho encontrou uma proporção considerável do público participante que tem conhecimentos metacognitivos limitados sobre a aprendizagem de LE – eles não têm ideias ativas e só recebem instruções do professor, quase nunca refletem no progresso da sua aprendizagem e sentem-se perdidos sobre conceitos como “cultura” ou “estratégia de aprendizagem”. Aliás, muitos problemas identificados nos capítulos anteriores – as representações restringidas e contraditórias – é um resultado da sua inconsciência sobre o processo da aprendizagem de LE e estratégias de aprendizagem como aprendentes de LE.

Em suma, a investigação no presente trabalho mostra que este grupo de

aprendentes chineses universitários desenvolvem representações positivas e negativas sobre a aprendizagem de português. O reconhecimento geral deles de que os aprendentes são responsáveis pela própria aprendizagem pode estimular os proponentes da autonomia. Contudo, eles têm, também, muitas representações bem limitadas. Por exemplo, o conceito de responsabilidade é apenas uma palavra no papel para eles.

A incompetência e a falta de vontade para realizar comportamentos autônomos podem não ser atribuídas principalmente a duas razões: a primeira é que eles não sabem “porquê”; a segunda é que eles não sabem “como”. Às vezes eles não entendem porque é que eles devem fazer isso, e em outras situações eles não possuem capacidades ou técnicas para fazer. Littlewood (1996) salienta que a vontade e a capacidade dos aprendentes para tomar decisões independentemente fica no núcleo da noção de autonomia (*at the core of the notion of autonomy*). Por isso, o professor deve ajudar os aprendentes a consciencializá-los destes problemas, orientando os aprendentes para se tornarem dispostos e capazes. Por outro lado, o professor deve oferecer-lhes conhecimentos sobre “porque é que nós devemos estimular a autonomia”, sobretudo o reforço do conhecimento metacognitivo e ensinar-lhes capacidades e técnicas necessárias para gerir a sua aprendizagem, especialmente na área de estratégias da aprendizagem.

Todas as análises apontam que, um aprendente autônomo será um aprendente que tem consciência das suas capacidades de aprendizagem, das suas necessidades, dos recursos de que precisa para fazer evoluir a sua aprendizagem e que sabe servir-se das estratégias necessárias para a obter. Para aprendentes autônomos, o professor será o guia do seu progresso, oferecendo-lhe informações úteis sobre o seu percurso e a utilização que faz das estratégias de aprendizagem. Para a promoção de autonomia ao público aprendente chinês, mesmo que já tenham condições para se tornar autônomo, a formação na área do conhecimento metacognitivo e a estimulação do professor são bem necessários.

## Bibliografia

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Malaysia: Pearson Education Limited.

Bizarro, R. P. (2004). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*, Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras, I, Porto: Porto Editora.

Bizarro, R. P. (2007). *Autonomia de aprendizagem em francês língua estrangeira : contributos para a educação no s.éc. XXI*, Porto: Universidade de Fernando Pessoa.

Bizarro, R. P. (2008). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas?* Porto: Areal.

Boud, D. (Ed.). (1988). *Moving towards autonomy*. In: D. Boud (ed.) *Developing Student Autonomy in Learning*. Second Edition. London: Kogan Page.

Broady, E. (1996). *Learner attitudes towards self-Direction. Promoting learner autonomy in university language teaching*. In: E. Broady and M.M.Kenning. London : CILT.

Brown, D. H. (1994). *Teaching by principles*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Candlin, C. (1997). In: Benson, P & Voller, P. (org.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching*. In: *Language Policy Division Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg: Council of Europe.

Cohen, A. D. (2000). *Strategies in learning and using a second language*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Cotterall, S. M. (1995a), *Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs*. System, 23(2), 195-205.

Cotterall, S. M. (1995b), *Developing a course strategy for learner autonomy*. ELT Journal, 49(3), 219-227

Cotterall, S. M. (1999), *Key variables in language learning: What do learners believe about them*. System. 27(4), 493-513

Cotterall, S. M. (2000), *Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses*. *ELT Journal*, 54(2), 109-117

Conselho Europeu, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto, Edições ASA, 2001

Develay, M. & Meirieu, P. & Grangeat, M. (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*, Porto: Porto Editora.

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dickinson, L. (1994). *Preparing learners: toolkit requirements for preparing /orienting learners*. In Edith Esch (Ed.). *Self-access and the Adult Language Learner*. London: CILT.

Dickinson, L. (1995). *Autonomy and motivation: A literature review*. *System*, 23, 165-174.

Duborgel, B. (1995). *Imaginário e Pedagogia*, Lisboa: Instituto Piaget.

Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duveen, G. & Lloyd, B. (1990). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press,

Erikson, F. (1997). *Culture in Society and in Educational Practices*. In: Banks, James & Banks, Cherry, A. *Multicultural Education-Issues and Perspectives*. Boston: University of Washington

Eurydice, Portugal, Ministério da Educação. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *Níveis de autonomia e responsabilidades dos professores na Europa*, Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Freire, M. & Lessa, A. (2003). *Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações*, in Barbara, L & Ramos, R. (orgs.). *Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*

Cambridge: Cambridge University Press

Gremmo, M. J. (1993). *Former les apprenants à apprendre: Les leçons d'une expérience Madanges*, De CRAPEL,22, 9-32

Gremmo, M.J & Riley, P. (1995). *Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea*.System,23,151-164

Grosso, M. (1999). *O discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, dissertação de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Guimelli, Ch. (Ed), (1994). *Structures et transformation des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London & New York: Longman.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press

Hortwitz, E. K. (1988). *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*. The modern Language Journal.72(3),283-294

Hotwitz, E. K. (1999). *Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies*.System.27(4), 557-576.

Jodelet, D. (1984). *The representations of the body and its transformers*, In R. Farr and S. Moscovici (Eds.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jodelet, D. (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ.

Johnson, R. K. (1997). *L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China*. Applied Linguistics ,18 (1), 27-48

Jones, C. (1995). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.

Jovchelovitch, S. (2000). *Representações sociais e esfera pública: A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Kohonen, V. (1992). *Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education*. In D. Nunan (Ed.). *Collaborative language learning*

and teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Little, D. (1991). *Learner autonomy I: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik

Littlewood, W. (1996). *Autonomy: An anatomy and a framework*. System, 24(4),427-435.

Littlewood, W. (1999). *Defining and developing autonomy in East Asian contexts*. Applied Linguistics, 20 (1), 71-94.

Lowry, M. (1989). *Supporting foundations for self-directed learning*. ERIC Digest n. 43.ERIC Clearing House on Adult, Career, and Vocational Education. Columbus, Ohio. ERIC Reports

Malcolm, D. (2004). *Why should learners contribute to the self-access center?* ELT Journal, 58(4).346-354.

Marková I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes.

McClure, J. (2001). *Developing language skills and learner autonomy in international postgraduates*. ELT Journal, 55(2),142-147.

Meireles, A. & Santos. N. (2000). *As práticas pedagógicas e a construção da autonomia dos alunos : c ículo de estudos*. Torres Vedras: Centro de Formação das Escolas D.L.

Minayo, M. C. (1995). *Pesquisa social, teoria, método e criatividade*. In: Guareschi, P& Jovchelovitch, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 2a, ed. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (1978) *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar

Moscovici, S. (1984) *The phenomenon of Social Representations*. In: Farr, R. M.& Moscovici, S.(eds.). *Social Representations: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nóvoa, A. (1991). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1993). *From learning-centeredness to learner-centeredness*. Applied language learning,4(1), 1-18

Nunan, D. (2001). *Second language teaching and learning*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Oliveira, L. (1999). *A autonomia dos alunos na aprendizagem da língua Estrangeira*. Educa ção&Comunica ção, 1, 61-73.

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

Paiva. (1998). *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa*. Letras & Letras. Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 73-88

Paiva. (2005). Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: Freire, M.M; Abrahão, M.H.V; Barcelos, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2, 135-153.

Pennycook, A. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. In P, Benson. & P. Voller. (Eds) London: Longman

Pérez Goméz, A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Richards, J. C. & Rogers, T. S (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Riley, P. (1985) *Discourse and learning*, London: Longman.

Rogers,C. (1977, 4ªed.). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. In A. Wenden. & J. Rubin (Eds). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.

Rubin, J. (2001). *Language learner self-management*. In: *Journal of Asian Pacific Communication*, 25-37. John Benjamins Publishing Company.

Sakui, K e Gaies, S. J. (1999). *Investigating Japanese learners' beliefs about language learning*. System,27(4), 473-492

Scharle, A & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy – A guide to developing learner*

- responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheerin, S. (1991). *Self-access*. *Language teaching*.24(4),143-157
- Sinclair, B. & Ellis, B. (1989). *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Veiga Simão, A. M. (2001) *Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores*, Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 15 e 16 de Outubro de 2001.
- Victori, M. E. & Lockhart. W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23 (2), 223-234.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira-uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar-tese de Doutoramento*. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Vieira, F. (Orgs.) (2002). *Pedagogy for autonomy and English learning : proceedings*. Conference of The Working Group-Pedagogy For Autonomy, I, Braga: Universidade de Minho.
- Vieira, F. & Maria. F. S. (2002). *Concepções de pedagogia universitária : um estudo na Universidade do Minho*, Braga: Universidade de Minho.
- Vieira, F.(2004). *Transformar a pedagogia na universidade : experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'água.
- Wang, Suoying. (1991). *O português para um chinês : abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português aos chineses*, Lisboa: Instituto de Raíza D.Leonor.
- Wenden, A. (1987a). *Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners*. *Language learning*, 37(4), 573-596

Wenden, A. (1987b). *How to be a successful language learner: Insights and Prescriptions from L2 learners*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Wenden, A & Rubin, J. (1987). *Learner strategies and language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall International

Wenden, A. (1998a). *Metacognitive knowledge and language learning*. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537

Wenden, A. (1998b). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall.

Wenden, A. (1999). *An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basis*. *System*. 27(4), 435-441.

Wenden, A. (2002). *Learner development in language learning*. *Applied Linguistics*. 23 (1), 32-55

Yang, N. D. (1999). *The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use*. *System*, 27(4), 515-536.

Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Pens, H. (2004), *Cultural mediation and language learning and teaching*. Kappenberg: Council of Europe publishing.

戴炜栋, 王栋, 2002, 一项有关英语专业学生语言学习观念的调查分析, 《外语届》第5期

(Dai Weidong, Wang Dong, 2002, Uma investigação a crenças sobre a aprendizagem de inglês aos alunos universitários de inglês, *Waiyujie*, 5)

教育部高教司, 2004, 《大学英语课程教学要求》, 上海外语教育出版社

(Departamento do ensino superior do Ministério da Educação, 2004, *Requisitos do Currículo Universitário de Inglês*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press)

肖飞, 2002, 学习自主性及如何培养学习自主性, 《外语届》第6期

(Xiaofei, 2002, *A aprendizagem autonomia e a preparação dos aprendentes autônomos*, *Waiyujie*, 6)

束定芳, 庄智象, 1996 《现代外语教学-理论, 实践与方法》, 上海外语教育出版社

(Shu Dingfang, Zhuang zhixiang, 1996, *O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras –Teorias, práticas e métodos*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press)

文秋芳, 2003, 《英语学习的成功之路》, 上海外语教育出版社

(Wen Qiufang, 2003, *Caminho ao sucesso da aprendizagem de inglês*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press)

Infopédia:

<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa?qsfiltro=0&qsexpr=AUTONOMIA>

**ANEXO:**

Questionário

Neste questionário não existem respostas certas ou erradas, é apenas a sua opinião que interessa.

Trata-se de um questionário anónimo.

Este questionário destina-se a recolher dados para uma dissertação que tem como tema: Representações sobre a aprendizagem de língua portuguesa para o público aprendiz chinês.

É neste contexto, que vimos solicitar a sua colaboração no preenchimento anónimo do presente questionário e a sua devolução.

Agradeço bastante a sua colaboração.

**1-discordo totalmente, 2-discordo, 3-sem opinião, 4-concordo, 5-concordo totalmente.**

**( Assinala com uma X a sua resposta)**

Questão	1	2	3	4	5
1. Acredito que consigo aprender português.					
2. Sei como encontrar boas estratégias para aprender português.					
3. Tenho interesse na cultura dos países lusófonos.					
4. Estudo português para arranjar um bom emprego no futuro.					
5. Estudo português para pedir a nacionalidade portuguesa no futuro.					
6. Estudo português para conhecer os desenvolvimentos					

político, económico, educacional, científico e técnico dos países lusófonos.					
7. Sou eu próprio que devo ser responsável pela aprendizagem de português.					
8. A inexistência dum ambiente favorável para a aprendizagem de português é um grande obstáculo para o público aprendente chinês.					
9. O papel do professor é explicar as regras gramaticais existentes nos textos.					
10. O papel do professor é indicar modos efetivos para aprender português.					
11. O professor tem mais responsabilidade pela aprendizagem do português.					
12. É impossível aprender português com um professor que não ensina bem.					
13. Algumas pessoas têm facilidade de aprender uma língua estrangeira.					
14. Os esforços são mais importantes do que a aptidão inata na aprendizagem do português.					
15. É muito importante conhecer a cultura portuguesa para aprender português.					
16. O vocabulário é a maior tarefa na aprendizagem de português.					
17. É mais importante aprender as regras gramaticais na aprendizagem de português.					

18. A aprendizagem de português é principalmente um processo de tradução do chinês-português e português-chinês.					
19. É natural cometer erros no processo da aprendizagem do português.					
20. Se não conseguir encontrar palavras em português para expressar uma ideia, é melhor não dizer nada.					
21. Se for permitido cometer erros sem correção no início da aprendizagem, será difícil livrar-se deles depois.					
22. É muito importante organizar bem o tempo para estudar na aprendizagem do português.					
23. Ajuda a aprendizagem do português verificar as produções orais e escritas quando estão a ter lugar.					
24. É muito importante ter objetivos correntes e objetivos por longo prazo na aprendizagem do português.					
25. É muito importante avaliar como se realizou uma determinada tarefa no processo da aprendizagem.					
26. É muito importante para aprender português encontrar vantagens e desvantagens próprias na aprendizagem do português.					
27. É uma estratégia importante adivinhar o significado de palavras e frases em português se não as entender.					
28. Pode ajudar bastante ouvir rádio e ver filmes em português.					
29. É mais importante ler revistas, jornais, romances em					

português do que ler os manuais didáticos.					
30. É uma boa maneira fazer apresentações em português ao público.					
31. É muito útil memorizar a sintaxe de português para a aprendizagem.					
32. É muito importante ler os manuais didáticos para a aprendizagem do português.					
33. É uma boa maneira da aprendizagem do português praticar pronúncias com vídeos didáticos.					
34. O melhor modo para entender um artigo em português é traduzi-lo para chinês.					
35. A melhor maneira para escrever bem em português é preparar o artigo em chinês com antecedência.					
36. É muito útil pedir sugestões aos professores e colegas sobre a aprendizagem do português.					
37. Sinto-me tímido quando falo português com outras pessoas.					
38. Importo-me bastante com os elogios ou críticas do professor.					

39. A língua portuguesa é uma língua \_\_\_\_\_ para aprender.

A: muito difícil

B: difícil

C: um pouco difícil

D: pouco difícil

E: fácil

40. Se passar duas horas por dia a estudar português todos os dias, quanto tempo vai precisar para aprender esta língua? (       )

A: Menos de um ano.

B: Um ano ou dois.

C: Três ou quatro anos.

D: Mais de cinco anos.

E: É impossível eu aprender português.

Na sua opinião, quem tem mais responsabilidade nas tarefas seguintes no processo do ensino-aprendizagem de língua portuguesa?

A O professor

B O aprendiz

C Não sei.

1. Decidir o objetivo do curso

2. Escolher manuais didáticos

3. Organizar atividades na aula

4. Incentivar o interesse de estudar português

5. Encontrar erros orais ou escritos

6. Elaborar programas de aprendizagem extraescolares