

Ensinar a ouvir: Para o desenvolvimento da compreensão do oral do aprendente de português língua não materna

João PEREIRA*

Resumo

A compreensão do oral ocupa um lugar fundamental na comunicação diária e, por essa razão, é determinante quando se aprende outra língua. Torna-se, por isso, essencial refletir sobre a forma como se tem trabalhado a compreensão do oral na aula de português língua não materna e adotar abordagens que promovam o efetivo desenvolvimento da proficiência do aprendente nesse âmbito, em linha com os resultados da investigação mais recente. O presente artigo pretende dar conta desses avanços teóricos, centrando-se na abordagem metacognitiva como forma de dar resposta aos múltiplos desafios envolvidos na compreensão de textos orais. Para exemplificar a abordagem em questão, apresentam-se atividades de compreensão do oral criadas especificamente para o público chinês de Macau a aprender português.

Palavras-chave: abordagens da compreensão do oral, metacognição, modelo de ensino metacognitivo, aquisição de língua segunda

1. Introdução

A reflexão em torno das dificuldades sentidas por parte de quem aprende uma língua não materna (doravante LNM)¹ em relação à compreensão do oral parece ainda estar longe de ocupar o centro das preocupações de quem a ensina, apesar dos avanços teóricos verificados nos últimos vinte anos, designadamente na área da linguística e da psicologia cognitiva (Goh 2008:189).

Embora seja a competência mais utilizada na comunicação diária (Rost 2001: 7) e parte das atividades desenvolvidas na sala de aula a contemplem, a prática mostra-nos que, em muitos casos, a compreensão do oral continua ainda a ser vista à luz de abordagens muito cen-

tradas no texto e pouco ou nada centradas no aprendente, refletindo ainda concepções teóricas datadas da década de 60 do século XX, como é o caso da utilização de exercícios de escolha múltipla, de inspiração comportamentalista (Goh 2008:189).

Se é verdade que a importância do uso comunicativo da língua ganhou relevância a partir da década de 70, o papel das estratégias e da metacognição tem vindo a ganhar, a partir da década de 90, um lugar de destaque na investigação em aquisição de línguas estrangeiras e segundas. É, precisamente, a importância da abordagem metacognitiva para o sucesso da compreensão do oral que constitui o cerne deste artigo.

* Instituto Português do Oriente, Macau || ✉ jo.pereira2005@gmail.com

¹ Os conceitos de *língua materna*, *língua segunda* e *língua estrangeira* nem sempre têm sido objeto de consenso, dependendo das perspetivas teóricas adotadas. Na aceção mais comum, *língua materna* (LM) é sinónimo de língua primeira (L1) e é entendida como a língua com a qual, em termos afetivos, o indivíduo mais se identifica (e, por isso, geralmente conotada com a língua a que primeiramente a mãe o expôs). *Língua segunda* (L2) é, geralmente, entendida como a língua não materna que goza do estatuto de língua oficial e à qual o aprendente está geralmente exposto, enquanto *língua estrangeira* (LE) se refere à língua não materna sem qualquer estatuto especial na comunidade do falante e que este adquire, quase sempre, em ambiente formal (Kecskes & Papp 2000: 2). Neste artigo, tendo em conta a heterogeneidade dos contextos sociolinguísticos e de aprendizagem, por um lado, e a falta de consenso absoluto em relação aos conceitos anteriormente referidos, por outro, optou-se por *língua não materna* (LNM), termo abrangente que designa “todas as situações em que o português não é língua materna” (Pereira 2015: 40).

Assim, a secção 2 começa por apresentar sucintamente as principais abordagens utilizadas para trabalhar a compreensão do oral, o que – espera-se – permitirá perceber a evolução que conduziu ao estágio atual da investigação. A secção 3 centra-se na origem e desenvolvimentos posteriores da abordagem metacognitiva, culminando nas propostas de Vandergrift (2004, 2007) e Goh (1997, 2008), que visam ambas ajudar a desenvolver a consciência do aprendente relativamente ao processo de compreensão de textos orais e, desta forma, facilitar o uso de estratégias de aprendizagem, assim como a reflexão sobre todo o processo com vista à preparação do próximo texto. A secção 4 exemplifica o uso da abordagem metacognitiva na sala de PLNM, apresentando, para o efeito, uma sequência de atividades de compreensão do oral elaboradas a partir do modelo de sequência pedagógica metacognitiva de Vandergrift (2004, 2007). A sequência foi aplicada em contexto de sala de aula, numa turma de nível B1 do Curso Geral de Português Língua Estrangeira do Instituto Português do Oriente (IPOR), em Macau, o que permitiu não só pôr em prática a abordagem em questão, como comprovar *in loco* as vantagens da sua utilização.

2. As várias fases do ensino-aprendizagem da compreensão do oral

2.1. O ensino comportamentalista

A compreensão do oral mereceu pouca ou nenhuma atenção até finais da década de 60 do século XX, sendo vista como um processo passivo, sem qualquer papel na aprendizagem da língua (Martínez-Flor & Usó-Juan 2006: 30). Esta visão subsidiária da teoria comportamentalista de Skinner (1957) encarava a aprendizagem da língua como um processo mecânico assente no padrão estímulo-resposta. A compreensão do oral consistia na imitação e memorização de sons, assim como de formas e estruturas gramaticais corretas. As atividades em aula passavam por realizar exercícios de identificação e consciência fonológica, identificar palavras-chave e passagens do texto, responder a questões para testar a compreensão do texto ou fazer ditados do mesmo (Vandergrift & Goh 2012: 6). Em termos de seleção do *input*, eram usados textos escritos, muito densos do ponto de vista lexical e gramatical, não se levando em conta as características intrínsecas da linguagem oral. Esta visão mecanicista do ensino centrada unicamente no texto e nos seus aspetos linguísticos, mais

do que na sua efetiva compreensão, não levava em conta, portanto, os aspetos cognitivos, que só seriam considerados posteriormente.

2.2. A abordagem cognitivista

No final dos anos 60, a compreensão do oral deixou de ser encarada como um processo mecanicista e passou a ser vista como um processo dinâmico de base cognitiva (Martínez-Flor & Usó-Juan 2006: 31), refletindo as teorias cognitivistas de Chomsky, segundo as quais os seres humanos possuem uma capacidade inata que lhes permite manipular dados e formular hipóteses acerca da língua (Chomsky 1959: 43). Como consequência, a investigação começou a centrar-se nos processos cognitivos envolvidos na compreensão e surgiram novas abordagens didáticas, que passaram a considerar a compreensão do oral como um elemento central da aprendizagem da LNM. Foi o caso da *Total Physical Response*, uma abordagem proposta por Asher (1969) e de acordo com a qual dever-se-ia expor o aprendente primeiramente a textos orais e, através de indicações não verbais, o mesmo deveria ser capaz de reconstruir oralmente o texto. Alguns anos depois, Krashen e Terrell (1983) apresentariam um outro modelo teórico, conhecido como *Natural Approach*, que estabelecia uma ordem natural de aquisição da língua, devendo o aprendente compreender primeiramente o que ouve antes de passar à fase da produção. No entanto, nenhuma das abordagens tinha em conta o tipo de interação, o papel do contexto ou a intencionalidade de quem ouve no processo de compreensão do oral. A consideração destes fatores verificar-se-ia, gradualmente, nos anos seguintes.

2.3. O método comunicativo

As teorias pós-comportamentalistas apresentadas no ponto 2.2. seriam determinantes para o aparecimento das abordagens comunicativas, no início dos anos 70 do século passado. Os seus pressupostos teóricos, inicialmente propostos por Hymes (1972), assentavam na ideia de que a competência linguística está mais associada ao uso real da língua do que ao conhecimento gramatical da mesma. Esta foi a visão que presidiu ao “Projeto de Línguas Vivas do Conselho da Europa”, lançado pelo Conselho da Europa na mesma altura e que estabeleceu um modelo comunicativo para o aprendente adulto de LNM².

Segundo esta metodologia, que ficou conhecida como Metodologia Comunicativa de Ensino de Línguas e que

2 Este projeto viria a dar origem à elaboração de “Níveis Limiares” para o ensino de diferentes línguas, como o *Threshold Level*, em 1975, *Un Niveau Seuil*, em 1976, *Un Nivel Umbral*, em 1979, *Kontaktschwelle*, em 1989, e *Livello Soglia*, em 1981, que antecederam a publicação, em 1988, do *Nível Limiar* para o ensino e aprendizagem do português LNM (Casteleiro, Meira & Pascoal 1988: 3).

inclui variantes como o Ensino por Tarefas, a compreensão do oral deve ser objeto da mesma atenção que as restantes competências linguísticas, tornando-se necessário, para o seu desenvolvimento, que o aprendiz seja capaz de compreender o essencial ou identificar pormenores e fazer previsões ou inferências em relação ao que vai ouvir (Goh 2008: 191). No que respeita a materiais, os professores são encorajados a abandonarem os textos escritos e a utilizarem materiais que reflitam a ‘vida real’, como canções, filmes e diálogos gravados. É a partir destes textos autênticos que, ainda que de forma circunscrita, os aprendentes são chamados a realizar tarefas estruturadas em torno de um tema e desenhadas para promoverem a utilização funcional da língua. Igualmente importante nesta metodologia é o aparecimento das atividades de pré-audição, cujo objetivo é a ativação dos conhecimentos prévios do aprendiz em relação ao tema para facilitar a compreensão nas atividades de audição subsequentes (Vandergrift & Goh 2012: 8).

No entanto, mesmo na metodologia comunicativa, o foco das aulas de compreensão do oral continua a ser a obtenção de um resultado ou produto final. Na prática, cada atividade é vista pelo aprendiz como um teste às suas capacidades de compreensão. Este continua ainda sem saber como deve ouvir, de forma a aumentar os seus índices de compreensão (e a diminuir os de ansiedade), quer nas atividades em sala de aula quer, sobretudo, no mundo exterior. Será a partir dos avanços operados, principalmente, no campo da psicologia cognitiva e da psicolinguística, a partir de finais da década de 70 do século XX, que se caminhará nesse sentido.

2.4.A abordagem interacionista

Nos finais dos anos 70 e princípios dos anos 80 do século passado, a compreensão do oral começa a ganhar mais relevância com a consideração de aspetos essenciais, como o seu carácter interativo, o contexto em que decorre a compreensão e o facto de ouvir implicar a construção de um sentido e de uma intencionalidade. Este último aspeto é particularmente importante e pode ser sintetizado nas palavras de Brown (1990: 147): “in normal life we have reasons for listening, and interests and purposes which our listening serves”. De acordo com esta perspetiva, a compreensão deve incidir no texto como um todo, e não em palavras ou frases isoladas. O ouvinte deve focar-se unicamente no conteúdo e no sentido, deixando de parte as questões formais.

Os aspetos sociais e culturais merecerão igualmente uma atenção especial por parte da investigação dos anos 80 e 90 e passam a desempenhar um papel essencial no processo de compreensão do oral. O contexto, por exem-

plo, passa a assumir grande importância no âmbito da sociolinguística, na medida em que, como refere Carrier (1999: 65), “real-life listening does not occur in a vacuum but rather in a rich social context”. Esta variável é fundamental para os ouvintes poderem determinar qual o comportamento verbal que devem adotar, em especial nas situações de comunicação bidirecional. Igualmente importantes nessa análise contextual são os elementos não verbais, como a linguagem corporal, os gestos ou o contacto visual, e as diferenças culturais. Um ouvinte consciente de todos estes aspetos estará mais apto a compreender aquilo que ouve noutra língua. A compreensão do oral ganha, nestes anos, um papel preponderante na aprendizagem de uma LNM, assumindo-se agora como um processo complexo, social e interativo.

A partir dos anos 90 do século passado, a atenção da investigação centrar-se-ia no aprendiz e nas formas de desenvolver a sua consciência metacognitiva, com vista a permitir-lhe controlar o processo de compreensão e, assim, conseguir os melhores resultados, tanto dentro como fora da sala de aula.

3. A abordagem metacognitiva: um ensino centrado no aprendiz

O interesse pela forma como o aprendiz enfrenta as dificuldades com que se depara na compreensão de textos orais tem merecido uma atenção especial nos últimos anos, evoluindo para abordagens que consideram essencial o ensino de processos metacognitivos. Na base deste ensino, está o conceito de metacognição, inicialmente proposto por Flavell (1976) no âmbito da psicologia cognitiva e definido como em seguida se apresenta:

‘Metacognition’ refers to one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them, *e.g.* the learning relevant properties of information or data. For example, I am engaging in metacognition (metamemory, metalearning, metacognitive-attention, metalanguage, or whatever) if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double-check C before accepting it as a fact; if it occurs to me that I had better scrutinize each and every alternative in any multiple-choice type task situation before deciding which is the best one; if I sense that I had better make a note of D because I may forget it. ... Metacognition refers, among other things, to active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective (Flavell 1976: 232 *apud* Goh 2008: 193).

Goh (2008) sintetiza o conceito da seguinte forma:

“... an individual's awareness of thinking and learning: what we are thinking, how we are thinking in relation to a learning task or situation and why we are thinking in a particular way. Metacognition also includes the ability to regulate these thinking processes. (*op. cit.* 193)

Segundo Flavell (1979 *apud* Goh 2008: 193), a consciência metacognitiva assume a forma de conhecimento metacognitivo, baseado nas ideias e conhecimento que se tem da aprendizagem, e de experiência metacognitiva, definida por aquele autor como “any conscious cognitive or affective experiences that accompany and pertain to any intellectual enterprise” (*op. cit.* 906).

Apesar de a metacognição poder ser desenvolvida no decorrer do processo de socialização, parece haver diferenças na forma como cada um a utiliza e controla (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach 2006: 9). O benefício do desenvolvimento das competências metacognitivas é comprovado por vários estudos sobre compreensão do oral em contexto de aprendizagem de LNM (ex. Young 1997; Goh e Taib 2006; Cross 2009; Vandergrift & Tafaghodtari 2010; Kumleh & Barjesteh 2017). Estes estudos demonstram que a utilização de uma abordagem de tipo metacognitivo tem efeitos positivos no desenvolvimento da consciência metacognitiva, no uso de estratégias apropriadas e no aumento da confiança e da motivação do aprendente face aos desafios da compreensão do oral.

A adoção de estratégias é precisamente um dos aspetos que os estudos mencionados referem como centrais para o desenvolvimento da competência metacognitiva. Scarcella & Oxford (1992: 63) definem-nas como “specifications, behaviors, steps or techniques - such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task - used by students to enhance their own learning”.

No caso da compreensão do oral, a literatura (*e.g.* Abdalhamid 2012: 5; Bingol *et al.* 2014: 2) identifica três tipos: cognitivas, metacognitivas e socioafetivas. Em relação às estratégias cognitivas, é preciso distinguir entre as estratégias de compreensão geral, descendentes ou *top-down* (*i.e.* prever, adivinhar, explicar e visualizar) e as estratégias de compreensão específica, ascendentes ou *bottom-up* (*i.e.* repetição do texto oral, concentração nas características prosódicas do texto, tradução palavra a palavra, negociação da velocidade do discurso oral). Os aprendentes dos níveis avançados recorrem mais às estratégias do primeiro tipo e os aprendentes de níveis iniciais às estratégias do segundo tipo (Abdalhamid 2012: 16).

O sucesso das estratégias cognitivas parece depender, em grande medida, da utilização de estratégias metacognitivas, que permitem gerir e controlar a aprendizagem através da planificação, monitorização e avaliação. Por exemplo, ao usar estratégias de planificação, o ouvinte estabelece objetivos em relação a uma tarefa, aplicando os conhecimentos que tem das características do discurso oral (Gilakjani & Sabouri 2016: 125).

Não menos importante é a utilização de estratégias socioafetivas, as quais, segundo vários autores (*e.g.* Abdalhamid 2012; Gardner & MacIntyre 1993), permitem ao ouvinte potenciar a interação com outros e controlar a reação à aprendizagem (por exemplo, controlando os níveis de ansiedade).

A atenção prestada ao uso de estratégias como forma de desenvolver a compreensão do oral acabaria por servir de base a abordagens metacognitivas, destinadas não só a integrar essas estratégias no processo de compreensão, mas também a orientar o aprendente enquanto ouve, ajudando-o a gerir o processo de aprendizagem e a tirar partido dos conhecimentos e experiências dos seus pares. É o caso da abordagem metacognitiva para o ensino da compreensão do oral proposta por Vandergrift (2004, 2007) e Goh (1997, 2008). Segundo estes autores, é essencial que os professores desenvolvam nos ouvintes a autorregulação das aprendizagens, assim como o conhecimento e o controlo dos vários aspetos que concorrem para a compreensão dos textos orais.

Vejam, então, mais detalhadamente os pressupostos teóricos desta abordagem específica, antes de ilustrarmos a sua aplicação com a apresentação de uma sequência pedagógica metacognitiva baseada no modelo de Vandergrift (2004, 2007).

3.1. A abordagem metacognitiva do ensino da compreensão do oral

A aplicação da abordagem metacognitiva ao ensino da compreensão do oral, segundo o modelo de Vandergrift & Goh (2012), pressupõe um entendimento do conceito de metacognição que vai além da mera utilização de estratégias. Com efeito, para estes autores, “a metacognição é, acima de tudo, um processo abrangente que gere a aprendizagem (*op. cit.* 85). Nesta nova perspetiva, importa que o ouvinte desenvolva a sua consciência metacognitiva para responder de forma efetiva aos desafios da compreensão do oral, dentro e fora da sala de aula. Para alcançar esse nível de proficiência e autonomia, é preciso que os aprendentes tenham em conta os processos envolvidos na compreensão do oral, que aprendam a tirar partido das estratégias e que consigam controlar o processo de aprendizagem mediante a planificação, monitorização

e avaliação do mesmo. Igualmente importante para o sucesso das aprendizagens é a exploração do trabalho colaborativo com os pares, quebrando-se, assim, o isolamento em que o aprendiz tradicionalmente se encontra.

A abordagem metacognitiva para o ensino da compreensão do oral, segundo esta perspectiva, baseia-se na combinação de duas componentes essenciais da metacognição: o conhecimento metacognitivo e as estratégias metacognitivas (Goh, 2008: 194). Partindo de Flavell (1979), Goh (2008: 197) divide o conhecimento metacognitivo em três dimensões, cada uma delas referente a uma área espe-

cífica do conhecimento declarativo que os aprendentes de uma LNM devem desenvolver: o conhecimento pessoal, o conhecimento da tarefa e o conhecimento estratégico. Partindo da categorização de Brown (1978), Goh (2008: 197) associa três grupos de estratégias ao conhecimento estratégico, todas essenciais para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens: a planificação, a monitorização e a avaliação.

A Figura 1, traduzida a partir do original publicado em Goh 2008: 198, resume os objetivos de aprendizagem para cada uma das componentes do ensino metacognitivo.

Figura 1 - Objetivos gerais de aprendizagem do ensino metacognitivo da compreensão do oral em LNM (Goh 2008: 198 - tradução do autor)

<i>Conhecimento metacognitivo</i>	<i>Estratégias metacognitivas</i>
<p>Conhecimento pessoal</p> <p>Desenvolve o conhecimento pessoal enquanto ouvinte L2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Analisa as convicções pessoais sobre a sua eficácia e conceitos prévios no que diz respeito à audição numa L2 ◆ Identifica problemas, causas e possíveis soluções 	<p>Planificação</p> <p>Define os seus próprios objetivos de audição (◆) e de aprendizagem (◇) e a forma de os alcançar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Visualiza as ideias principais ◆ Ensaia a linguagem a ser usada na tarefa ◆ Identifica partes importantes do input que espera ouvir ◇ Estabelece objetivos pessoais para desenvolver a compreensão ◇ Procura oportunidades adequadas para praticar a compreensão
<p>Conhecimento da tarefa</p> <p>Compreende a natureza da audição na L2 e as exigências inerentes à tarefa de aprender a ouvir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Experiencia processos mentais, afetivos e sociais envolvidos na compreensão do oral ◆ Distingue diferentes modalidades de compreensão (por exemplo, compreender o essencial, compreender informação específica, fazer inferências) ◆ Analisa fatores que influenciam o seu desempenho ao nível da compreensão do oral (por exemplo, o falante, o texto, o interlocutor, a estratégia) ◆ Compara e avalia outras formas de desenvolver a compreensão do oral para além do ensino formal 	<p>Monitorização</p> <p>Verifica os progressos feitos na compreensão do oral (◆) e os esforços realizados para desenvolver uma competência própria de compreensão do oral (◇):</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Verifica se compreende a mensagem recorrendo ao tipo de conhecimento mais adequado (por exemplo, contextual, factual, linguístico) ◆ Verifica a adequação e a precisão dos níveis de compreensão relativamente a informação nova e antiga ◇ Avalia os progressos na compreensão do oral tendo em conta o que foi planificado ◇ Reflete sobre oportunidades de alcançar os objetivos de aprendizagem
<p>Conhecimento estratégico</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifica as estratégias mais apropriadas para tipos específicos de tarefas e problemas de compreensão do oral ◆ Demonstra o uso de estratégias ◆ Identifica estratégias que poderão não se adequar ao seu estilo de aprendizagem ou à sua cultura 	<p>Avaliação</p> <p>Avalia o sucesso da sua compreensão após uma tarefa de compreensão do oral (◆) e do plano que definiu para desenvolver aquela competência (◇):</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Determina a aceitabilidade global do seu nível de compreensão e interpretação da mensagem/informação ◆ Verifica a adequação e a precisão dos seus níveis de compreensão relativamente a informação nova e antiga ◆ Avalia a eficácia de estratégias de aprendizagem e de treino ◇ Avalia a eficácia do plano global traçado para desenvolver a compreensão do oral ◇ Avalia a adequação do conjunto de objetivos de aprendizagem

De acordo com Goh (2008: 199-200), os objetivos enumerados na Figura 1 podem ser alcançados através da realização de dois tipos de tarefas de compreensão do oral: *tarefas integradas de experimentação e reflexões orientadas sobre compreensão do oral*. O primeiro tipo incide sobre as atividades presentes nos manuais ou materiais preparados pelos professores, cabendo ao aprendente incorporar aspetos metacognitivos que lhe permitirão extrair informação e construir o sentido do texto. Exemplos de tarefas deste tipo incluem as seguintes, enumeradas em Goh (2008: 201):

(a) *Sequência metacognitiva de compreensão do oral*

Sequência na qual os aprendentes passam por fases específicas de utilização de estratégias promotoras do sucesso da compreensão e da participação em interações orais, a que se segue a autoavaliação da aprendizagem. Este tipo de tarefa, inicialmente apresentada em Vandergrift (2004, 2007), servirá de base aos materiais apresentados em seguida na secção 4.

(b) *Audição autodirigida*

Conjunto de instruções destinadas a direcionar os aprendentes para atividades de pré-audição, de autoavaliação do desempenho e de preparação para tarefas futuras.

(c) *Atividades de percepção pós-audição*

Atividades centradas no desenvolvimento da consciência fonológica do aprendente.

O segundo tipo de tarefas (*i.e.* as *reflexões orientadas sobre compreensão do oral*) tem por finalidade que o aprendente reflita sobre as suas experiências enquanto ouvinte de uma LNM, com vista a, por um lado, aumentar os conhecimentos sobre essa competência e, por outro, estar cada vez mais apto a planear e a orientar a sua aprendizagem. Entre outros, Goh (2008: 201) avança os seguintes exemplos de tarefas reflexivas:

(d) *Diários*

Através de um conjunto de questões relacionadas com as três dimensões do conhecimento metacognitivo, os aprendentes refletem sobre as suas experiências enquanto ouvintes de uma LNM.

(e) *Gráficos de ansiedade e motivação*

Os aprendentes apresentam, sob a forma de diagramas,

a evolução dos níveis de ansiedade e de motivação das várias tarefas realizadas dentro e fora da sala de aula.

(f) *Questionários*

Os aprendentes avaliam o seu conhecimento e desempenho a partir de uma lista de itens sobre conhecimento metalinguístico em LNM. Um questionário deste tipo, intitulado *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)*, foi desenvolvido por Vandergrift *et al.* (2006) e será também tido em conta nos materiais apresentados na secção seguinte.

4. Exemplo de sequência pedagógica metacognitiva

A sequência pedagógica metacognitiva que se segue adota o modelo proposto em Vandergrift (2004, 2007) e ilustra a utilização da abordagem metacognitiva em atividades de compreensão do oral em LNM.

O objetivo deste tipo de sequência pedagógica passa por desenvolver a consciência metacognitiva do aprendente relativamente aos processos cognitivos que podem ser mobilizados para se ter sucesso na compreensão do oral, tanto dentro como fora da sala de aula. Segundo o próprio Vandergrift, “such listening practice, without the threat of evaluation, can help listeners gain a greater awareness of the metacognitive processes underlying successful listening and learn to control these processes themselves” (2007: 198). Pretende-se, desta forma, capacitar o aprendente nos processos de planificação da atividade, monitorização da compreensão, resolução de problemas e avaliação das abordagens e dos resultados (Vandergrift & Goh 2012: 105).

A sequência pedagógica metacognitiva foi desenhada para atividades de escuta unidirecional e pode ser aplicada a aprendentes de diferentes idades e níveis de proficiência linguística (Vandergrift 2004: 12).

A estrutura seguida na sequência que em seguida se apresenta baseia-se, concretamente, na proposta avançada em Vandergrift (2004: 11), indicando as diferentes etapas que a compõem e as estratégias metacognitivas correspondentes que o aprendente deverá utilizar. Após a explicação de cada etapa, que inclui a descrição da sua operacionalização em sala de aula, são apresentadas as atividades didáticas correspondentes. No caso, todas foram criadas a partir de um episódio dedicado a Hong Kong do programa de televisão *Volta ao Mundo*, cuja apresentação está a cargo do conhecido escritor português José Luís Peixoto³ (ver transcrição do episódio no Apêndice

3 Este programa, emitido a 6 de agosto de 2016, encontrava-se disponível à data de publicação em: <http://www.rtp.pt/play/p2498/e246137/volta-ao-mundo>.

deste artigo). A escolha deste material teve em conta o perfil do público-alvo ao qual foi aplicada a sequência, concretamente, uma das turmas de nível B1 do Curso Geral de Português Língua Estrangeira do IPOR, constituída por 14 aprendentes jovens e adultos de Macau. O tempo previsto para a realização do conjunto de atividades apresentado foi de noventa minutos. A aplicação da sequência permitiu, assim, confirmar as vantagens da utilização da abordagem metacognitiva no desenvolvimento da competência de compreensão do oral dos aprendentes.

4.1. Etapa 1: Planificação e previsão

A primeira etapa da sequência pedagógica metacognitiva visa direcionar a atenção dos aprendentes, pelo que

promove a mobilização de estratégias metacognitivas de planificação e de direcionamento da atenção (Vandergrift 2004: 11).

Para o efeito, os aprendentes são informados sobre o tema e tipo de texto, fazendo depois previsões sobre os tipos de informação e as palavras que vão ouvir. O facto de o programa no qual se baseia a sequência ser dedicado a Hong Kong permitiu ativar, sem grandes dificuldades, os conhecimentos prévios dos aprendentes em relação a uma região que, dada a proximidade com Macau, é de todos conhecida.

Na Figura 2, em seguida, apresenta-se a atividade utilizada para concretizar os objetivos previstos para a primeira etapa da sequência metacognitiva.

Figura 2 - Atividade 1: Planificação & Previsão

Vai ver um programa de televisão da RTP 3, Volta ao Mundo, dedicado a Hong Kong e apresentado pelo escritor português José Luís Peixoto.

1. Antes de ver o programa, realize as seguintes atividades:

1.1. Escreva sobre o que acha que vai ouvir em relação aos tópicos apresentados. Apresente três ideias para cada um deles:

a) Espaço físico

b) População (incluindo as várias comunidades imigrantes)

c) Atrações turísticas

d) Meios de transporte (há algum meio de transporte diferente daqueles que existem em Macau? Como é o sistema de pagamento?)

1.2. Compare agora as suas respostas com as de um colega e veja o que de diferente ele prevê ouvir. Inclua duas dessas ideias à sua lista.

4.2. Etapa 2: Primeira verificação

É nesta etapa que os aprendentes contactam com o texto áudio pela primeira vez. Depois disso, confirmam as hipóteses levantadas inicialmente, fazendo as devidas

correções e tomando nota de outras informações que compreenderam. Posteriormente, comparam aquilo que escreveram com um colega e procedem a alterações. Finalmente, estabelecem o que necessita de resolução e quais os pormenores que requerem uma atenção especial.

As estratégias metacognitivas associadas com esta segunda etapa da sequência são, portanto, estratégias de monitorização, de planificação e de atenção seletiva.

Em termos práticos, os aprendentes reagiram muito positivamente ao facto de terem de trabalhar em grupo, e comprovou-se que, efetivamente, há uma diminuição dos

índices de ansiedade em relação à compreensão do oral, uma vez que, na linha do que defendem Vandergrift & Goh (2012: 117), se está a trabalhar o desenvolvimento da capacidade de o aprendente compreender o que ouve, e não apenas a testar a sua capacidade de compreensão do oral.

Figura 3 - Atividade 2: Primeira verificação

2. Visione agora o programa. Ponha um (✓) ao lado das ideias que você e o seu colega conseguiram prever e, a seguir, registre as informações que nenhum dos dois previu, bem como outros elementos que não conseguiu compreender perfeitamente.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

4.3. Etapa 3: Segunda verificação

Nesta etapa, os aprendentes ouvem o texto pela segunda vez. Começam depois por verificar os pontos em que houve discordância, fazendo as devidas correções e escrevendo pormenores adicionais entretanto compreendidos. Segue-se uma discussão na turma, com todos os membros a contribuírem para a reconstrução dos pontos principais do texto e dos pormenores mais pertinentes. Esta discussão é intercalada com reflexões sobre a forma como os aprendentes conseguiram compreender determinadas palavras ou partes do texto. As estratégias de monitori-

zação, resolução de problemas e avaliação são, portanto, as estratégias metacognitivas mais relevantes nesta etapa.

A aplicação da sequência confirmou que os aprendentes, incluindo os que apresentavam mais dificuldades, conseguiram realizar, em termos gerais, a atividade proposta. De facto, foi possível reconstruir globalmente o sentido do texto, como resultado da entreajuda que se estabeleceu entre pares, embora os aprendentes tivessem tido dificuldade em verbalizar as estratégias metacognitivas utilizadas.

Figura 4 - Atividade 3: Segunda verificação

3. Depois de verificar as previsões que fez e de discutir os resultados com o seu colega, visione novamente o programa para comprovar o que compreendeu e para solucionar diferenças na compreensão que teve com o seu colega. Registe depois novas informações e detalhes que ouviu.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

4.4. Etapa 4: Última verificação

Os aprendentes fazem a última audição do texto e centram-se na informação que não foi possível obter durante a discussão na turma. Após este trabalho, partilham com os colegas o que compreenderam. De notar que a audição pode ser acompanhada pela transcrição de todo o texto

ou só de uma parte. A vantagem de disponibilizar a transcrição ao aluno é a de este poder esclarecer as suas dúvidas em relação a determinados aspetos do texto, facto que a prática revelou. Em termos de estratégias metacognitivas utilizadas nesta etapa, destacam-se a atenção seletiva e a monitorização.

Figura 5 - Atividade 4: Última verificação

4. Visione o programa pela terceira vez e verifique o que compreendeu, assim como a informação nova apresentada pelos colegas da turma. Pode acompanhar a audição com a leitura da transcrição do texto.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

4.5. Etapa 5: Reflexão

Como a interação dos processos metacognitivos varia de aprendente para aprendente (Vandergrift & Goh 2012: 108), importa refletir sobre as estratégias utilizadas para solucionar as dificuldades de compreensão, por um lado, e para estabelecer objetivos para a próxima atividade de compreensão da leitura, por outro. Por isso, é a avaliação a estratégia metacognitiva usada nesta etapa.

Uma forma de realizar essa reflexão, como foi referido no ponto anterior, é através da aplicação de questionários,

como o que se segue, desenvolvido a partir do *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (Vandergrift et al. 2006: 462) e aplicado no final da sequência. De referir a importância que o professor tem na clarificação da linguagem, sobretudo quando o aprendente é confrontado com este tipo de questionário pela primeira vez. Foi o que se verificou na aplicação do questionário, o que mostra que o desenvolvimento da consciência metacognitiva exige tempo e trabalho até alcançar resultados.

Figura 6 - Atividade 5: Reflexão

5. Reflita, agora, sobre as estratégias que utilizou para compreender o programa e realizar as atividades propostas. Para isso, responda ao seguinte questionário, de acordo com as instruções dadas. Utilize esta grelha nas próximas atividades e compare as respostas, como forma de o ajudar a refletir e a melhorar a compreensão do oral.

Reflexão e definição de metas

Para cada item (1 a 13), utilize esta escala de 1 a 6 para exprimir o que pensa.

	1	2	3	4	5	6
	Concordo plenamente	Concordo	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo	Discordo completamente
1.	Antes de começar a ouvir, estabeleço a forma como vou ouvir.					_____
2.	Penso que ouvir é mais difícil do que ler, falar ou escrever em Português.					_____
3.	Traduzo para mim enquanto ouço.					_____
4.	Sou capaz de me concentrar facilmente.					_____
5.	Uso a minha experiência e conhecimento para me ajudarem a compreender.					_____
6.	Antes de ouvir, penso em textos semelhantes que já ouvi.					_____
7.	Tento voltar atrás no que estou a ouvir, quando perco a concentração.					_____
8.	Quando estou a ouvir, procuro adaptar a forma como estou a interpretar o que ouço, se vejo que não é a mais correta.					_____
9.	Depois de ouvir, penso no que ouvi e em como posso ouvir de forma diferente na próxima vez.					_____
10.	Não fico nervoso quando ouço em Português.					_____
11.	Quando tenho dificuldade em compreender o que ouço, desisto e paro de ouvir.					_____
12.	Uso a ideia geral do texto para me ajudar a adivinhar o significado das palavras que não compreendo.					_____
13.	Quando compreendo o significado de uma palavra, penso no que ouvi anteriormente, para perceber se estou correto.					_____

5. Conclusão

Uma das primeiras conclusões que podemos retirar desta reflexão em torno das abordagens de ensino da compreensão do oral em contexto de aprendizagem de uma LNM é o reconhecimento da importância crescente que esta competência tem vindo a merecer por parte da investigação, sobretudo a partir dos anos 90 do século passado. O quadro evolutivo traçado neste artigo mostra como os avanços na área se foram operando, conduzindo a uma visão que se centra agora na necessidade de desenvolver as competências metacognitivas do aprendente como forma de atingir níveis mais elevados de compreensão dos textos orais em LNM. Deste modo, o aprendente deixa de estar na posição de ouvinte passivo perante a tarefa para passar a agente ativo. Não se limita apenas a ouvir, pensa também sobre o que e como vai ouvir, reflete sobre as estratégias que usou durante a audição e estabelece metas para a audição do próximo texto.

As atividades de compreensão do oral deixam, portanto, de ser vistas em função da avaliação dos resultados obtidos, passando a ter um aspeto mais formativo. Assim se consegue que os aprendentes, para além de desenvolverem a sua proficiência nesta área, reduzam os níveis de ansiedade normalmente associados a este tipo de atividades. Para o sucesso alcançado, muito contribui a possibilidade de o aprendente poder trabalhar com os seus pares, como tivemos oportunidade de constatar com a aplicação da sequência metacognitiva atrás apresentada.

Outro dado importante que importa destacar prende-se com os resultados da investigação realizada para aferir o impacto da metacognição no ensino, que confirmam as vantagens da sua utilização no desenvolvimento da competência de compreensão do oral. Alguns desses estudos, referidos anteriormente, demonstram que a inclusão do tipo de atividades metacognitivas aqui apresentadas têm efeitos positivos na aprendizagem de uma LNM, não só em relação a aprendentes de várias idades e níveis de proficiência linguística, como também relativamente àqueles com mais dificuldades.

Por último, importa refletir sobre o facto de a abordagem metacognitiva não ser ainda utilizada nos manuais escolares, designadamente nos de português LNM, e de os professores continuarem a utilizar nas aulas atividades de compreensão do oral que remontam aos anos 60 do século passado, como é o caso das questões de escolha múltipla. Uma das possíveis explicações para este fenómeno, que o autor pode reiteradamente confirmar na generalidade dos contextos onde lecionou PLNM, é o facto de os exames de certificação internacional, incluindo os do CAPLE, continuarem a avaliar a compreensão do oral utilizando, primordialmente, esse tipo de exercícios. É, sem dúvida,

necessário que o professor prepare da melhor forma os seus alunos para o referido exame, mas sem se esquecer de incorporar nas atividades de compreensão do oral os avanços entretanto verificados nas abordagens ao ensino desta competência. Nesse sentido, a integração do ensino da metacognição em atividades convencionais de compreensão do oral assume-se como um fator de desenvolvimento dos níveis de compreensão, como este texto procurou mostrar.

Referências

- ABDALHAMID, Fouad (2012) *Listening Comprehension Strategies of Arabic-Speaking ESL Learners*. Colorado State University, Dissertação de Mestrado.
- ASHER, James (1969) «The total physical response approach to second language learning». *Modern Language Journal* 53(1): 3-17.
- BINGOL, Azmi, Behcet CELIK, Naci YIDLIZ & Tugrul MART (2014) «Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second language Learning Class». *Journal of Educational and Instructional Studies in the World* 4(4): 1-6.
- BROWN, Ann (1978) «Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition». Em *Advances in Instructional Psychology (Vol. 1)*, ed. por R. Glaser, pp. 77-165. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- BROWN, Gillian (1990) *Listening to spoken English* (2ª ed). London: Longman.
- CARRIER, Karen (1999) «The social environment of second language listening: Does status play a role in comprehension?». *Modern Language Journal* 83(1): 65-79.
- CASTELEIRO, João Malaca, Américo MEIRA & José PASCOAL (1988) *Nível Limiar*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- CHOMSKY, Noam (1959) «A review of B.F. Skinner's *Verbal behavior*». *Language* 35(1): 26-58.
- CROSS, Jeremy (2009) «Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension». *Language Teaching Research* 13(2): 151-176.
- FLAVELL, John (1976) «Metacognitive Aspects of Problem Solving», em *The Nature of Intelligence*, ed. por L.B. Resnick, pp. 231-235. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FLAVELL, John (1979) «Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry». *American Psychologist* 34(10): 906-911.
- GARDNER, Robert & Peter MACINTYRE (1993) «A student's contribution to Second Language Learning: Part II, Affective Factors». *Language Teaching* 26: 1-11.
- GILAKJANI, Abbas & Narjes SABOURI (2016) «Learners' Listening Comprehension difficulties in English language learning: a literature review». *English Language Teaching* 9(6): 123-133.
- GOH, Christine & Yusnita TAIB (2006) «Metacognitive instruction in listening for young learners». *ELT Journal* 60(3): 222-232.
- GOH, Christine (1997) «Metacognitive awareness and second language listeners». *ELT Journal* 51(4): 361-369.
- GOH, Christine (2008) «Metacognitive instruction for second language listening development theory: practice and research implications». *RELC Journal* 39(2): 188-213.

- HYMES, Dell (1972) «On communicative competence». Em *Sociolinguistics*, ed. por John Pride e Janet Holmes, pp. 269-293. Baltimore: Penguin Books.
- KECSKES, Istvan & Tunde PAPP (2000) *Foreign language and mother tongue*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KRASHEN, Stephen & Tracy TERRELL (1983) *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- KUMLEH, Maryam & Hamed BARJESTEHEH (2017) «The Effect of Metacognitive Listening Instruction on EFL Young Language Learners' Acquisition of Simple Past Tense». *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 4(5): 1-19.
- MARTÍNEZ-FLOR, Alicia & Esther USÓ-JUAN (2006) «Towards acquiring communicative competence through the four skills». Em *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, ed. por Esther Usó-Juan & Alicia Martínez-Flor, pp. 29-46. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- MORLEY, Joan (2001) «Aural comprehension instruction: Principles and practices». Em *Teaching English as a second or foreign language*, ed. por Marianne Celce-Murcia, pp. 69-85. Boston: Heinle and Heinle.
- PEREIRA, António da Costa (2015) *Competência linguística em português europeu língua materna e língua não materna: aquisição, ensino e aprendizagem de expressões idiomáticas*. Universidade do Minho, Tese de Doutoramento.
- ROST, Michael (2001) «Listening». Em *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, ed. por Ronald Carter e David Nunan, pp. 7-13. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANROMÁN, Álvaro Iriarte (2015) *Competência linguística em português europeu língua materna e língua não materna: aquisição, ensino e aprendizagem de expressões idiomáticas*. Universidade do Minho, Tese de Doutoramento.
- SCARCELLA, Robin & Rebecca OXFORD (1992) *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- SKINNER, Burrhus (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton.
- VANDERGRIFT, Larry, Christine GOH, Catherine MARESCHAL & Marzieh TAFAGHODTARI (2006) «The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation». *Language Learning* 56(3): 431-462.
- VANDERGRIFT, Larry & Marzieh TAFAGHODTARI (2010) «Teaching learners how to listen does make a difference: An empirical study». *Language Learning* 60(2): 470-497.
- VANDERGRIFT, Larry & Christine GOH (2012) *Teaching and learning second language listening – metacognition in action*. New York, London: ESL & applied linguistics professional series.
- VANDERGRIFT, Larry (2004) «Learning to listen or listening to learn?» *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 3-25.
- VANDERGRIFT, Larry (2007) «Recent developments in second and foreign language listening comprehension research». *Language Teaching* 40(3): 191-210.
- VEENMAN, Marcel, Bernadette VAN HOUT-WOLTERS & Peter AFFLERBACH (2006) «Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations» *Metacognition and Learning* 1(1): 3-14.
- YOUNG, Ming Yee (1997) «A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong». *Asian Journal of English Language Teaching*, 7: 35-53.

Anexo I

Transcrição do programa *Volta ao Mundo*:

José Luís Peixoto - Hong Kong é encontro e fusão, Oriente e Ocidente. A influência britânica sente-se ainda em avenidas longas, atravessadas por elétricos e autocarros de dois andares.

- Começamos pelo *Sassy*. Para quem não conhece, que tipo de conteúdos cobre o blogue?

Lauren Yeeu - *Sassy* é o guia de Hong Kong para mulheres. Cobrimos a área do *Lifestyle*, como a comida e a bebida, restaurantes e bares preferidos. É sempre muito popular entre os *foodies*. Também temos compras, moda e eventos que acontecem em Hong Kong, e são muitos. Saúde e bem-estar também são tratados, como aulas de *fitness*, de ioga, e também temos uma secção dedicada aos casamentos.

Voz off - Descubra Hong Kong no topo de um autocarro de dois andares. Esta solução existe em diversas cidades do mundo, mas aqui faz ainda mais sentido. Passa por 20 monumentos e 29 edifícios históricos.

JLP - Entre os arranha-céus, entre os mercados, nunca faltam altares onde o fumo do incenso alimenta os espíritos. O templo de Man Mo é um dos que mais chama a atenção em Hong Kong.

- Para além de ser um dos espaços de devoção mais importantes do território, o templo *Mon Ma [Man Mo] é também uma atração que vale a pena visitar

- A vitalidade de Hong Kong sente-se nas ruas. A todas as horas há passeios cheios, multidões que vão para algum lugar. Se não existe um centro, é porque existem mais centros do que aqueles que conseguimos contar.

Voz off - Se vai passar mais de um dia em Hong Kong, compre o cartão eletrónico Octopus. A partir de quatro euros e meio, aceda facilmente ao metro, elétrico, barco e autocarro dentro da cidade. O cartão permite ainda efetuar pagamentos em lojas de conveniência, supermercados e máquinas de venda automática.

JLP - Diria que, para alguém que cá venha pela primeira vez, e queira sair à noite, a opção mais óbvia é o Soho. Mas o que recomendaria quanto à vida noturna?

LY - Nesse campo, Lan Kwai Fong é a nossa *Strip*, com muitos bares, pessoas a beber na rua, um ambiente louco. Vale pela experiência, nem que seja uma só vez. Se preferir algo mais descontraído e calmo, pode encontrar alguns locais em Sheung Wan, mais afastado do Soho, mas Lan Kwai Fong vale mesmo a pena a experiência.

JLP - O Pico Victoria é o ponto mais alto de Hong Kong e, como tal, oferece uma vista única sobre a paisagem também única do território. Lá em baixo, os mais de sete milhões de habitantes encontram um lugar num intrincado labirinto de betão.

Voz off - Nove esculturas do artista plástico colombiano Fernando Botero estão em exposição no Porto Central em Hong Kong. Até 14 de agosto, das 9.00H às 21.00H, aproveite para conhecer o trabalho deste conceituado escultor.

JLP - Aos domingos, as empregadas domésticas filipinas têm a sua folga semanal. São milhares. Enchem as ruas do centro de Hong Kong e proporcionam imagens fora do comum, que não se repetem em nenhum outro lugar do mundo.

- Esperamos que tenha gostado desta viagem. Na próxima semana, a volta ao mundo continua.