

Estratégias de aprendizagem na aquisição do Português como Língua Estrangeira: um estudo de caso

Learning strategies on the acquisition of Portuguese as a Foreign Language: a case study

Nelson Maurício Ernesto *

RESUMO: A presente pesquisa faz uma descrição de um estudo de caso em que as Estratégias de Aprendizagem são usadas na aprendizagem da gramática da Língua Português, em função de “erros” de Concordância Nominal produzidos por estudantes universitários zimbabueanos, recolhidos em redações de provas de exames entre os anos 1999-2011 na Universidade do Zimbabué. Simula-se, com base neste conteúdo gramatical, o modelo de treino de Estratégias de Aprendizagem proposto por O’Malley e Chamot (1990). Seguidamente e, com base num questionário criado a partir das propostas de Oxford et al. (2007) e Purpura (1999), avalia-se o grau de frequência de uso das Estratégias de Aprendizagem pelos estudantes universitários zimbabueanos.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de Aprendizagem da gramática. Estratégias Metacognitivas. Modelo de ensino de Estratégias de Aprendizagem. Concordância Nominal.

ABSTRACT: This research is a description of a case study where Learning Strategies are used in learning Portuguese language grammar, through "errors" of Nominal Agreement produced by Zimbabwean university students, collected in essays of exam scripts between 1999 -2011 at the University of Zimbabwe. Based on this grammar content, the Learning Strategies training model proposed by O'Malley e Chamot (1990) is simulated. Then, based on a questionnaire created by the research of Oxford et al. (2007) and Purpura (1999), there is an assessment on the degree of frequency concerning Zimbabwean university students applying learning strategies.

KEYWORDS: Grammar Learning Strategies. Metacognitive Strategies. Learning Strategies training model. Nominal Agreement.

1. Introdução

No Zimbabué há cerca de 98% de população tipicamente africana, em que cerca de 82% é de origem Shona e cerca de 14% é de origem Ndebele, os dois maiores grupos tribais. Seguem-se outros pequenos grupos tribais, maioritariamente constituídos pelos Batonga e pelos Venda, com cerca de 2%. Existe também a população mestiça e asiática com cerca de 1% e, por fim, a população branca de cerca de menos de 1%. A Língua Inglesa, uma língua ex-colonial, é a língua oficial na República do Zimbabué. No entanto, para a maioria da população a Língua

* Doutorado em Ensino do Português pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal), Leitor do Instituto Camões (Lisboa, Portugal) em parceria com a Universidade Eduardo Mondlane (Maputo – Moçambique) afeto na Universidade de Cape Town (África do Sul), desde 2015. Docente efetivo na Universidade Eduardo Mondlane desde 2001.

Inglesa é uma Língua Segunda, pois quase todo o zimbabueano fala essencialmente Shona ou Ndebele, também consideradas línguas oficiais. De facto, cerca de 60% da população zimbabueana fala a língua Shona e cerca de 40% desta comunidade linguística fala a língua Ndebele (cf. a Agência Nacional de Estatísticas do Zimbabué¹). Na verdade, a nova constituição aprovada no ano 2013 refere no seu texto que existem cerca de 14 outras línguas locais também consideradas línguas oficiais. Inevitavelmente, a Língua Portuguesa é apreendida e falada como uma Língua Estrangeira neste território.

A perspetiva da Psicologia Cognitiva de aquisição de LE incidida sobre o processamento da informação pelo o indivíduo, isto é, o modo como a informação é arquivada e recuperada das estruturas cognitivas e, simultaneamente, como é feito o controlo cognitivo desse armazenamento e acesso da informação depositada na mente (cf. STERNEBERG, 1992; HACKER, 1998), refere que, na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), o estudante deve ter consciência do seu processo de aprendizagem, ou seja, compreender tanto o que é apreendido e por que razões esse conteúdo gramatical é apreendido (cf. RUBIN et al., 2007; OXFORD et. al., 2007). Para consecução deste objetivo, além da transmissão de conteúdos, deverá haver um treino de Estratégias de Aprendizagem (WILLIAMS; BURDEN, 1997; COHEN, 1998; RUBIN et al., 2007). Este estudo tem por objetivo descrever o ensino de Estratégias de Aprendizagem (Metacognitivas) com o propósito de equipar os estudantes universitários zimbabueanos com ferramentas que possam auxiliar a aprendizagem do sistema linguístico da Língua Portuguesa (LP).

O conteúdo gramatical problemático revelado pelos estudantes universitários zimbabueanos foi captado no componente de produção escrita de provas de exame entre 1999-2011 e repousa sobre certas construções envolvendo a Concordância Nominal, designadamente a marcação do Género e Número na relação entre o (i) Determinante e o Nome; (i) o Nome e o Adjetivo; (iii) o Pronome Possessivo e o Nome. No final, e com base num questionário criado para o efeito, é medido o grau de frequência de uso das Estratégias de Aprendizagem pela população inquirida.

¹ www.zimstat.co.zw

2. Estratégias de Aprendizagem: Definição e Tipologia

2.1 Definição de Estratégias de Aprendizagem

As Estratégias de Aprendizagem representam um conjunto de capacidades mentais que direcionam a aprendizagem, tornando-a mais efetiva e com a possibilidade de se poder transferir essa aprendizagem para novos contextos. Segundo Oxford (1990, p. 8), correspondem a “*specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations*”. As Estratégias de Aprendizagem consistem de empreendimentos inconscientes, mas empregues conscientemente e, assumindo a posição de Purpura (1999), defende-se que estes são simultaneamente não observáveis e observáveis, na medida em que são ações ou pensamentos deliberados verbalizáveis. Por fim, neste estudo, em que não se adota a distinção entre aprendizagem e aquisição (cf. ELLIS, 1987), ou seja, estes termos são usados de forma alternativa sempre que se referir à obtenção de conhecimentos da LE por parte dos seus aprendentes, assume-se que as Estratégias de Aprendizagem têm um impacto direto na Aquisição da Língua Estrangeira (ALE) em análise na sala de aula, pois propiciam a monitorização e controlo das aprendizagens da LE em causa (ANDERSON, 2002; O’MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990).

2.2 Tipologia da Estratégias de Aprendizagem

Os investigadores da ALE (MAC LAUGHLIN, 1987; O’MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990) defendem que, no geral, existem 3 tipos de Estratégias de Aprendizagem: (a) Estratégias Cognitivas (diretas), (b) Estratégias Metacognitivas (indiretas), e Estratégias Afetivas e Sociais (indiretas).

2.2.1 Estratégias Cognitivas

No processamento da informação da aprendizagem de LE, considera-se que as Estratégias Cognitivas estão diretamente associadas às atividades de aprendizagem de LE e envolvem o manuseamento deliberado dos recursos didáticos. As Estratégias Cognitivas são entendidas como sendo resultado de uma função operativa porque esta determina o processamento da cognição na aprendizagem da LE (O’MALLEY; CHAMOT, 1990). Rubin (1981), citada por O’Malley e Chamot (1990), apresentou uma classificação de Estratégias de Aprendizagem ligadas à ALE repartida em dois grupos, em que se destacam estratégias

diretamente relacionadas com a aprendizagem da LE e estratégias indiretamente relacionadas com a aprendizagem da LE.

A autora que temos vindo a citar parece admitir que aquelas Estratégias de Aprendizagem que diretamente se relacionam com a aprendizagem de LE são efetivamente Estratégias Cognitivas. De uma forma geral, as Estratégias Cognitivas abarcam, entre outras ações, a *clarificação/verificação*, em que o aprendente se auto questiona sobre a representação de uma palavra ou de uma estrutura gramatical; *monitorização*, em que o aprendente opera correções sobre possíveis erros de reprodução escrita da palavra ou porção linguística em aprendizagem; *memorização*, em que o aprendente escreve, de forma repetida, o item lexical em análise. Dito de outra forma: as Estratégias Cognitivas são as que diretamente se associam a aprendizagem da LE, por exemplo, o léxico, a gramática entre outros constituintes do sistema linguístico, porque nestas são desenvolvidas ações cognitivas que incidem diretamente sobre essa LE, como por exemplo, o manuseamento dos recursos didáticos.

2.2.2 Estratégias Metacognitivas

No âmbito do processamento da informação da aprendizagem de LE, considera-se que as Estratégias Metacognitivas abarcam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, o que inclui a planificação, monitorização do decurso da compreensão ou produção linguística e autorregulação da aprendizagem após o seu término. A função executiva é que determina o pensar sobre o processo de aprendizagem de LE (O'MALLEY; CHAMOT, 1990). Nesta base, entende-se que as Estratégias Metacognitivas interferem de forma indireta na aprendizagem de LE, porque estas estratégias resultam de ações cognitivas desenvolvidas sobre aquelas que estão diretamente ligadas à aprendizagem de LE. No entanto, por terem essa influência indireta sobre a aprendizagem de LE, a sua validade não é reduzida, posto que se defende que, por as Estratégias Metacognitivas possibilitarem uma monitorização e autorregulação da aprendizagem da LE, direcionam a aprendizagem e, conseqüentemente, tornam a aprendizagem de LE mais eficaz (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990).

No entanto, assume-se que as Estratégias Metacognitivas devem interagir com as Estratégias Cognitivas, ou seja, na aprendizagem de uma LE deve existir uma combinação entre as Estratégias de Aprendizagem que diretamente influenciam a aprendizagem (Estratégias Cognitivas) e aquelas que indiretamente direcionam aprendizagem (Estratégias Metacognitivas). Conseqüentemente, a inexistência desta combinação entre estas Estratégias

de aprendizagem condiciona a eficácia da aprendizagem da LE (ANDERSON, 2002). Contudo, há um consenso entre os investigadores da ALE, baseada na Psicologia Cognitiva (WELLMAN, 1985; SCHRAW 1994; ANDERSON, 2002), em considerar que, por as Estratégias Metacognitivas propiciarem capacidades de planificação, monitorização, controlo (regulação) e avaliação das aprendizagens, tendem a ser mais válidas do que as Estratégias Cognitivas.

2.2.3 Estratégias Afetivas e Sociais

O principal argumento defendido ao nível das Estratégias Afetivas e Sociais, que por não interferirem diretamente com a aprendizagem LE são também consideradas Estratégias de Aprendizagens indiretas, é que a aprendizagem da LE não se realiza apenas com a participação da cognição (o pensar) do aprendente de LE. Defende-se, por isso, que, além da cognição, ALE é também determinada por fatores de foro afetivo (emoções, atitudes, motivações e valores) e pelo envolvimento de outros seres humanos na aprendizagem de LE. Ou seja, apesar de se operarem processos ao nível cognitivo na aquisição linguística, a LE, por ser uma língua viva, evoca, à partida, a noção de contacto entre pessoas que é estabelecido através da comunicação por via dessa língua, daí haver também a aplicação de Estratégias Afetivas e Sociais na ALE (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD e SCRAMM, 2007).

Este tipo de posicionamento encontra eco na perspetiva sociocognitiva de ALE (BANDURA, 1986, 1997; ZIMMERMANN; RISEMBERG, 1997), porque o fundamento dessa perspetiva não somente considera o indivíduo como aprendente de LE, mas o contexto social em que a aprendizagem se desenrola. O foco das Estratégias Afetivas e Sociais recai, por conseguinte, sobre a aprendizagem cooperativa de LE (LARSEN-FREEMAN, 1986; RICHARDS; RODGERS, 2001) em que a aprendizagem é desenvolvida com vista a atingir-se um objetivo que se reporta a um grupo de aprendentes.

3. Modelo de Treino de Estratégias de Aprendizagem

A instrução de Estratégias de Aprendizagem do Aprendente (*Language Learner Strategy*) ou ainda Instrução Centrada sobre as Estratégias de Aprendizagem (*Strategy Based Instruction*) no que respeita a LE tem sido proposta a diferentes níveis de ensino da LE há mais de trinta anos (RUBIN et al., 2007; COHEN; MACARO, 2007). Este tipo de instrução ocorre

normalmente com a opção de um Modelo de Ensino de Estratégias de Aprendizagens, nomeadamente Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas (RUBIN et al., 2007).

Nos primórdios dos anos 70, segundo Rubin et al. (2007), quando as pesquisas sobre as Estratégias de Aprendizagem se iniciaram, estas tinham como foco a Instrução Centrada sobre as Estratégias de Aprendizagem e, por consequência, elas deviam ser ensinadas separadas das lições de LE. Por outro lado, defendia-se que o tratamento das Estratégias de Aprendizagem devia estar intrinsecamente associado aos conteúdos de LE por ensinar aos estudantes. Na essência, estes debates concluíram que o objetivo central da Instrução Centrada sobre as Estratégias de Aprendizagem consiste em o estudante promover o desenvolvimento do autocontrolo das aprendizagens, posto que as pesquisas provaram que se o aprendente não ativa as Estratégias de Aprendizagem para o desenvolvimento da tarefa de aprendizagem (ELLIS, 2003) há a possibilidade de a aprendizagem não ser bem-sucedida. Neste sentido, defende-se que o desenvolvimento explícito das Estratégias de Aprendizagem deve ocorrer em simultâneo com o desenvolvimento dos conteúdos linguísticos. Ou seja, no processo de tratamento de Estratégias de Aprendizagem, deve-se aludir ao aspeto da língua em aquisição e o contrário não deve acontecer (cf. RUBIN et. al., 2007).

Os estudos que abordam o treino de Estratégias de Aprendizagem de uma LE apresentam uma variedade de modelos de treino (O'MALLEY; CHAMOT 1990; COHEN, 1998; CHAMOT et al., 1999). Por outro lado, nessas pesquisas defende-se que o modelo apresentado por O'Malley e Chamot (1990) tende a distanciar-se de outros todos por propiciar ganhos de aprendizagens a aprendentes de uma LE, e foi implementado com sucesso em variados locais dos Estados Unidos da América, mas não só. Comum a todos os modelos de treino de Estratégias de Aprendizagem é uma sequência de quatro passos, que se ajustam a aprendentes adultos assim como crianças, permitindo a uso independente das Estratégias de Aprendizagem, após a participação no treino das mesmas. Esses quatro passos comuns a todos os modelos são os seguintes: (i) estimular a consciencialização das Estratégias do Aprendente que estes já possuem; (ii) o professor apresentar o modelo das Estratégias de Aprendizagem para que os estudantes estejam cada vez mais conscientes do seu pensar e processos de aprendizagem; (iii) propiciar várias situações de exercitação para estimular o estudante ao uso automatizado das Estratégias de Aprendizagem através de uma redução gradual da carga de Estratégias de Aprendizagem (iv) autoavaliação do grau de eficácia das Estratégias de Aprendizagens usadas e capacidade de transferir as Estratégias de Aprendizagem usadas numa

tarefa para outra tarefa nova (RUBIN et al., 2007). No entanto, de modo a limitar o foco de análise, a presente pesquisa incidirá apenas sobre o treino das Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas.

3.1 Modelo de Treino de Estratégias Metacognitivas

Na aprendizagem da LE, o modelo de ensino de Estratégias de Aprendizagens ligadas à gramática parece inscrever-se nos modelos usuais de treino neste contexto (OXFORD, 1990; O'MALLEY; CHAMOT, 1990; CHAMOT et al. 1999). No que refere às Estratégias Metacognitivas, estes autores sustentam que as etapas do modelo metacognitivo de ensino de Estratégias de Aprendizagem para aquisição da LE assenta nas seguintes fases interativas: (i) planificação, (ii) monitorização, (iii) resolução do problema “*problem-solving*”, (iv) avaliação.

Na planificação, o professor propõe aos aprendentes o item linguístico a ser analisado em aula, explicando o princípio orientador do mesmo. Seguidamente, o professor estimula os aprendentes a planificarem a sua aprendizagem e identificar as Estratégias de Aprendizagem que lhes facultarão uma melhor aquisição do item linguístico. Para atender a esta orientação do professor, os estudantes podem definir os seus próprios objetivos para aprendizagem do item linguístico, procurarem invocar conhecimentos anteriores que possam sobre o item linguístico, prever possíveis dificuldades na aprendizagem do item linguístico.

Na monitorização, o professor conduz os seus aprendentes a monitorar o seu desempenho na aprendizagem do item linguístico, através da verificação da utilidade da Estratégia de Aprendizagem na sua compreensão. Os estudantes, por conseguinte, deverão, entre outras ações, auto questionarem-se sobre a compreensão do item linguístico e sobre as partes a que devem prestar mais atenção. Ou seja, os aprendentes deverão operar uma avaliação da eficácia e produtividade em termos de aprendizagem das Estratégias de Aprendizagens eleitas para análise do item linguístico pré-definido.

Na etapa da resolução de problemas “*problem-solving*”, sempre que os pupilos de LE revelem dificuldades em captar e dominar o item linguístico em análise, o professor guia os seus aprendentes a avançarem com soluções sobre a escolha e uso de Estratégia de Aprendizagens que possam propiciar a aquisição da estrutura gramatical que se mostra difícil de absorver. Ou seja, o professor clarifica que a aplicação de uma determinada Estratégia de Aprendizagem pode não se mostrar eficaz para análise do item linguístico em análise e, uma vez detetada a ineficácia da Estratégia de Aprendizagem selecionada, deve-se ativar outra

Estratégia de Aprendizagem que produza efeitos positivos na aprendizagem do mesmo item linguístico. Assim sendo, quando o estudante nota que não aprendeu ou que não consegue memorizar ou explicar por suas palavras a regra de aplicação do Género gramatical em análise na aula de PE, o professor pode sugerir como Estratégia de Aprendizagem a reescrita da regra no seu caderno, incluindo os contextos da sua aplicação. Em suma, os estudantes devem procurar ativar outras Estratégias de Aprendizagem logo que verifiquem que a aprendizagem não está a ocorrer com o uso da previamente selecionada, o que inclui o uso de recursos didáticos disponíveis e autorizados pelo professor.

Na etapa da avaliação o professor estimula os aprendentes a refletirem sobre a sua aprendizagem, através da avaliação do grau de eficácia das estratégias usadas na aprendizagem. Neste sentido, os estudantes verificam, através do processo de introspeção cognitiva ou relato verbal, se as estratégias aplicadas tiveram os efeitos desejados e, por outro lado, procuram verificar a forma de transferir a aplicabilidade da estratégia usada em outras situações.

Na visão de Anderson (2002), que apresenta um modelo de treino de Estratégias de Aprendizagens que tende a ter um paralelismo com o modelo apresentado por O'Malley e Chamot (1990); Chamot et al. (1999), o ponto central da Metacognição ao nível da aprendizagem de LE está na capacidade do aprendente de avaliar a eficácia e produtividade do uso das Estratégias de Aprendizagem e da aprendizagem assim como ter a noção da transferibilidade. O autor propõe como estratégia de avaliação a resposta a 4 perguntas que ligam ao modelo que sugere: o que é que pretendo atingir? Que Estratégias de Aprendizagens é que estou a usar? Qual é o efeito das Estratégias de Aprendizagens na aprendizagem? Como é que posso melhorar o meu desempenho? Na perspetiva de Anderson (2002), o professor, ao aplicar aos seus aprendentes uma ficha que incluía, na generalidade, este conjunto de perguntas, pode preencher os requisitos da avaliação das Estratégias de Aprendizagem e da aprendizagem, porque no desenvolvimento desta tarefa os aprendentes relembram o item linguístico, as Estratégias de Aprendizagens invocadas em aula, avaliando, desse modo, a sua aprendizagem.

3. Treino de Estratégias de Aprendizagem

Este modelo foi simulado a 15 estudantes universitários zimbabueanos que serviram de grupo experimental, em 8 horas letivas, cabendo cada fase cerca de duas horas de lecionação. Os dados gramaticais recolhidos aos estudantes da Universidade do Zimbabué são essencialmente escritos e foram retirados de provas de exame realizadas entre os anos 1999 e

2011, no curso de Licenciatura com LP (BAA general). Na totalidade, foram analisadas 90 provas de exame (17.625 palavras), sendo que no 1º ano (POB 1000) foram analisados 40 exames (5.378 palavras); no 2º ano (POB 2000) analisados 40 exames (8.337 palavras); finalmente no 3º ano (POB 3000) foram alvo de análise 10 exames (3.910 palavras). Com base numa tipologia de “erros” proposta por Gonçalves (1997), uma investigadora da área da Linguística Aplicada, foram recolhidos 2.224 “erros” gramaticais. Na área da Morfossintaxe (cf. GONÇALVES, 1997), destacam-se 903 desvios gramaticais, 40,6% da totalidade dos “erros”, maioritariamente dominados pelo tipo “erro” relacionado com a Concordância Nominal, com cerca de 342 ocorrências, equivalentes a cerca de 38% dos casos da área de Morfossintaxe. Nesta ordem de ideias, no tratamento da Estratégias de Aprendizagens Metacognitivas, o conteúdo gramatical incorporado refere-se a certos aspetos de Concordância Nominal, que os estudantes revelaram como problemáticos em redações de provas de exame, nomeadamente: relação de Género e Número entre o (i) Determinante e o Nome; (i) o Nome e o Adjetivo e (iii) flexão do Pronome Possessivo para concordar com o Nome. Os casos mais evidentes destas ocorrências afetam, além daqueles casos relacionados com a concordância (Género e Número) entre o Determinante (artigo) e o Nome e entre este e o Adjetivo (cf. 1 (a)), essencialmente (i) a flexão em Género e Número do Determinante Pronome Possessivo *meu* (*a/s*) (cf. 1 (b)); (ii) a flexão dos Adjetivos no geral (cf. 1 (c)) e (iv) em construções envolvendo o grau superlativo absoluto analítico com o advérbio *muito* precedendo o Adjetivo (cf. 1 (d)). Vejam-se os seguintes exemplos que espelham estes casos:

1 (a) **As pessoas** que fazem educação física **não sentem doente** porque **eles estão saudável** (= As pessoas não se sentem doentes porque elas estão saudáveis). [R9917534/POB 303]

(b) **Meu familia** vive em Mutare (= Minha família vive em Mutare). [R015147N/POB 1010]

(c) **A vida de um estudante universitário é cheio** de tristeza e de alegria (= ... A vida de um estudante universitário é cheia de tristeza e de alegria). [R0019774/POB 2020]

(d) **A comida** na Universidade é **muito caro** (= A comida ... muito cara). [R049530D/POB 2000]

Em 1 (a), tomando como base nos formalismos [+/- fem] ou [+/- plur] (cf. MOREIRA; PIMENTA, 1999), pode-se referir que o “erro” em *doente* e *saudável* decorre de não haver a marcação destes Adjetivos com o traço de Número [+ plur] e no pronome pessoal e *eles* não havendo a marcação do traço de Género [+fem]. Conforme se pode observar no exemplo em 1

(b) acima, não há concordância em Género, pois o Determinante possessivo é *meu* tem o traço [-fem] quando o Nome tem o traço [+ fem], não havendo por isso concordância. A solução está na colocação do traço [+ fem] no Determinante para que se estabeleça a comunicação. Finalmente em 1 (c, d) os “erros” com o Adjetivo incidem sobre a sua flexão em Género e em Número em que o Género do Adjetivo tem o traço [-fem] quando o Nome tem o traço [+ fem]. Em 1 (d), esse Adjetivo ocorre em construções com o grau superlativo absoluto analítico em que o advérbio *muito* precede o Adjetivo.

O treino de Estratégias Metacognitivas conduzido junto dos estudantes universitários zimbabueanos procurou integrar subsídios, sob forma de exemplos, de estruturas gramaticais do PLE, em conformidade com a recomendação de Rubin et. al. (2007), segundo a qual para uma aprendizagem efetiva das Estratégias de Aprendizagem, é necessário fazer alusão aos elementos da LE em aprendizagem. Nas aulas ministradas, e para cada fase do modelo, o professor procurou fazer uma descrição de uma gama variada de Estratégias de Aprendizagens (cf. CHAMOT et al., 1999) que os estudantes podem usar na aprendizagem de uma LE, em geral, e de estruturas gramaticais do PLE, em particular. O professor também procurou, por um lado, conduzir os estudantes a identificarem Estratégias Metacognitivas que, para cada um, poderiam ser mais produtivas na aprendizagem do PLE; por outro lado, procurou explicar e orientar os estudantes para, sempre que possível, ativarem as Estratégias Metacognitivas produtivas num contexto de aprendizagem do PLE em outro momento de aquisição deste sistema linguístico. O fundamento desta ação encontra eco no argumento de autores como Anderson (2002), Erler e Finkbeiner (2007), segundo o qual um dos pontos centrais do uso das Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas para aquisição de uma LE repousa na habilidade do aprendente poder avaliar a eficácia e produtividade de uso das mesmas numa determinada tarefa de aprendizagem, mas não só: ter também a capacidade de operar a sua transferência para novos contextos de aquisição da LE.

3.1 Testagem do Uso das Estratégias de Aprendizagem

O treino de Estratégias de Aprendizagem envolvendo os diferentes componentes da língua, Ouvir, Falar, Ler e Escrever, tem-se desenvolvido desde que foi criada a área de estudo sobre as Estratégias de Aprendizagem há cerca de trinta anos atrás. No entanto, em relação ao seu impacto sobre a Gramática, os estudos estão ainda numa fase inicial (cf. OXFORD et al., 2007; PAWLAK; MICKIEWICZ, 2009). Com efeito, Pawlak e Mickiewicz (2009, p. 44)

resumem esta situação nos seguintes termos: *“there are some key areas in which language learning strategy research remains in its infancy and specialists are only beginning to make inroads, with grammar being a prime case in point”*. Na essência, e assumindo o contexto da ALE, as Estratégias de Aprendizagem da Gramática dizem respeito àquelas Estratégias de Aprendizagem que permitem a aprendizagem e compreensão da Gramática da LE (ANDERSON, 2005).

As Estratégias de Aprendizagem da Gramática foram amplamente descritas por Oxford et al. (2007) e incidem sobre três eixos de tratamento da gramática na sala de aula. Pawlak e Mickiewicz (2009, p. 3) resumem da seguinte forma as propostas apresentadas por Oxford et al. (2007): (i) Estratégias de Aprendizagem da Gramática que refletem a aprendizagem implícita da LE que inclui o foco na forma (isto é, atendendo à forma e o seu sentido ou no sentido da mensagem); (ii) Estratégias de Aprendizagem da Gramática que promovem a aprendizagem explícita indutiva da LE (isto é, identificar padrões e regras gramaticais por meio de indução de dados gramaticais); (iii) Estratégias de Aprendizagem da Gramática que promovem a aprendizagem explícita dedutiva (isto é, o emprego das regras gramaticais apresentadas pelo professor em diferentes atividades e contextos).

No presente estudo, sob forma de questionário, são usadas Estratégias de Aprendizagem da Gramática referentes ao ponto três da descrição acima feita por Pawlak e Mickiewicz (2009) mais proposta Oxford, et al. (2007). O que se pretende, na essência, é saber quais Estratégias de Aprendizagem que os estudantes tendencialmente mais usam e não propriamente avaliar a aplicação das mesmas, pois cada estudante as aplica no processo de aprendizagem da LE, mas não está consciente desse fenômeno. Daí que para Cohen (1998), o essencial consiste em ajudar os estudantes a terem consciência das que já usam e, de seguida, propor-lhes uma gama variada de outras que poderão usar em diferentes contextos de ALE.

Por isso, ao se propor o questionário com base neste procedimento, não se pretende verificar se o estudante as aplica porque se demonstrou que as usa, pretende-se sim saber quais Estratégias de Aprendizagem da Gramática que o estudante frequentemente tende a manusear. Atendendo que a nossa população-alvo é constituída por indivíduos que têm o Inglês como Língua Segunda e oficial no seu país, o questionário será aplicado em conformidade com a proposta original em Língua Inglesa. Na verdade, a opção da escolha do questionário como instrumento para avaliar a tendência de uso das Estratégias de Aprendizagem na ALE não constitui uma novidade e não é uma proposta inédita do presente estudo. Oxford (1996, p. 1)

no seu artigo “Employing a Questionnaire to Assess the Use of Language Learning Strategies” refere que “*questionnaires are among the most efficient and comprehensive ways to assess frequency of language learning strategy use*”. Ou seja, na avaliação da frequência do emprego das Estratégias de Aprendizagem os questionários tendem a ser mais produtivos e fáceis de interpretar e perceber em comparação com a computação de dados referentes aos relatos verbais de uso das mesmas, por exemplo.

Por outro lado, de forma a ter uma uniformidade na avaliação da frequência de emprego das Estratégias de Aprendizagens, sobretudo as Estratégias Metacognitivas, este estudo baseia-se na investigação de Purpura (1999). Na sua pesquisa, este investigador procura entender quais os tipos de Estratégias de Aprendizagem que os aprendentes do Inglês LE usam nas provas de exames. Para o efeito, o autor cria dois tipos de questionários para avaliar o emprego de Estratégias Cognitivas (*Cognitive Strategy Questionnaires by Item Type*) e do emprego das Estratégias Metacognitivas (*Metacognitive Strategy Questionnaires by Item Type*). No total, foram criadas 80 questões divididas por igual número para as Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas, respetivamente. No desenvolvimento do questionário das estratégias metacognitivas, o autor foi influenciado pelas taxonomias de Estratégias de Aprendizagem propostas por O’Malley e Chamot (1990), Oxford (1990) e Wenden (1991) entre outros.

O presente estudo socorre-se de cerca de 9 perguntas baseadas em Purpura (1999), sobretudo aquelas relacionadas com as Estratégias Metacognitivas. São consideradas Estratégias de Aprendizagem sobre a definição de objetivos da aprendizagem (*Goal-Setting Process*); planificação da aprendizagem (*Planning Processes*) e, por fim, avaliação da aprendizagem (*Assessment Processes*). Para cada estágio retiramos 3 Estratégias de Aprendizagem mais identificativas e distribuímos ao longo do nosso questionário no princípio com as seis primeiras perguntas e no fim as três últimas perguntas. Mais uma vez, ao propormos estas 9 perguntas sob forma de Estratégias de Aprendizagem retiradas do estudo de Purpura (1999) no conjuntos das Estratégias de Aprendizagem da Gramática propostas por Oxford et al. (2007), no presente não pretendemos avaliar se o estudante sabe aplicar as Estratégias de Aprendizagem, sobretudo as Estratégias Metacognitivas, mas sim verificar quais as Estratégias de Aprendizagem os estudantes universitários zimbabueanos usam com mais frequência.

4. Resultados da Aplicação do Questionário

O questionário foi aplicado a 15 estudantes do grupo experimental e, conforme foi referido, recorremos aos estudos de Oxford et al. (2007) e de Purpura (1999), para a sua elaboração. O instrumento continha 23 perguntas sob forma de Estratégias que procuravam atender às quatro etapas do modelo de treino de Estratégias de Metacognitivas de Aprendizagem da LE propostas por vários investigadores desta área (O'MALLEY; CHAMOT 1990; CHAMOT et al., 1999), nomeadamente: Planificação (5 Estratégias Metacognitivas), Monitorização (10 Estratégias Metacognitivas), Resolução de Problemas (4 Estratégias Metacognitivas) e Avaliação da Aprendizagem (4 Estratégias Metacognitivas). Para facilitar a compreensão o documento foi produzido em língua inglesa e pediu-se aos inquiridos que assinalassem na coluna YES (afirmativo) para as Estratégias de Aprendizagem que tendem a usar e NO (negativo) para as que não tendem a aplicar na aprendizagem. Veja-se o quadro 1 abaixo sobre “Estratégias Metacognitivas usadas no Questionário” em que são discriminadas as Estratégias de Aprendizagem sob forma de pergunta apresentadas aos estudantes universitários zimbabueanos.

Quadro 1–Estratégias Metacognitivas usadas no Questionário.

Estratégias Metacognitivas	Etapa
1. When I begin studying Portuguese, I plan what I am going to do so I can use my time well	Planificação
2. I set goals for myself in language learning	
3. When I begin taking a Portuguese class, I think about my final goals	
4. I try to understand the purpose of activities in my Portuguese class	
5. I preview the lesson to identify the key structures to be covered	
6. I pay attention to the rule that the teacher or the book provides	Monitorização
7. I try to apply the rule carefully and accurately in specific purposes	
8. I paraphrase rules I am given because I understand them better in my own my words	
9. I make up new sentences using the rule	
10. I check my new sentences (or ask help) to see if I understand the rule	
11. I memorize rules about frequently used structure	
12. I memorize how structures change their forms	
13. I color-code different grammar categories in my note book	
14 I work with the study partner to apply grammar rules	
15. I make grammar charts	
16. When someone is speaking Portuguese, I try to concentrate on what the person is saying	Resolução de Problemas
17. Before I use my Portuguese, I think about whether my grammar is good enough to express my ideas	
18. I remember grammar information by location on a page in the book	
19. I schedule my grammar reviews by massing them closely at first, then spreading them out	
20. When I have learned a new Portuguese grammar rule, I test myself to make sure I know how to use it	Avaliação
21. I test my knowledge of Portuguese grammar rules by applying them in new rules	
22. I know what helps me to apply acquired knowledge when learning new structures in Portuguese	
23. I use newly learnt rules/structures in other learning contexts of Portuguese rules/structures	

Fonte: Questionário sobre Estratégias de Aprendizagem; autoria: Nelson Maurício Ernesto.

Uma leitura atenta dos dados resultantes da respostas dos estudantes inqueridos permite-nos verificar que há uma tendência para os estudantes aplicarem Estratégias Metacognitivas

no processo de Aprendizagem da LE, em geral e, da Gramática, em particular, na medida em que de um total de cerca de 345 respostas apresentadas pelos estudantes inquiridos, 270 (78%) assinalaram que aplicavam Estratégias Metacognitivas na aprendizagem da Gramática da LP, enquanto apenas 75 (22%) responderam negativamente, isto é, que não usavam Estratégias de Metacognitivas na aquisição de estruturas gramaticais na aula de da PLE.

Uma observação da aplicação de Estratégias Metacognitivas por cada etapa do processo de aprendizagem da Gramática mostra que, na generalidade, os estudantes aplicam com frequência a maioria das Estratégias Metacognitivas associadas a cada etapa, posto que a média encontrada para cada uma das fases está acima dos 60%. Há, no entanto, diferenças entre as médias, o que demonstra que os estudantes tendem a aplicar com frequência Estratégias Metacognitivas associadas a uma determinada etapa do processo de aprendizagem da Gramática em comparação com os outros estágios deste mesmo processo. No geral, os dados destacam a média de aplicação das Estratégias Metacognitivas de planificação (93%) em comparação com a das Estratégias Metacognitivas de avaliação (82%); não parece haver uma diferença significativa entre a média de aplicação das Estratégias Metacognitivas de monitorização e a média de aplicação das Estratégias Metacognitivas de resolução de problemas, pois em ambos os casos temos cerca de 71% para o primeiro caso e 73% para o segundo caso, respetivamente.

Uma possível interpretação da ocorrência destas médias, sobretudo as maioritárias, ou seja, aquelas associadas às Estratégias Metacognitivas de planificação com 93% e a as referentes às Estratégias Metacognitivas ligadas à Avaliação com 82%, é de que o estudante universitário zimbabueano inquirido, quando se engaja no processo de aprendizagem do PLE, mais particularmente da sua Gramática, preocupa-se em estar atento e planifica conscientemente a sua aprendizagem, pois os dados demonstram haver uma maximização da frequência de aplicação das Estratégias Metacognitivas desta etapa; por outro lado, por a etapa da avaliação apresentar a segunda maior média de frequência de aplicação das Estratégias Metacognitivas, podemos postular que, uma vez engajados na aprendizagem, os estudantes desenvolvem um certo nível de preocupação em avaliar o processo em que estiveram envolvidos e, como veremos mais adiante, operam nesta fase Estratégias Metacognitivas que facultam a transposição dos conhecimentos estratégicos apurados em outro contexto de aprendizagem de outros aspetos diferentes da aprendizagem desta língua

Contudo, não se pode considerar que nas outras etapas de aplicação de Estratégias Metacognitivas como a de monitorização e de resolução de problemas, não há um engajamento deliberado do estudante em usar as respetivas Estratégias Metacognitivas. Esse engajamento existe e é evidenciado pelas altas médias de frequência de uso das Estratégias Metacognitivas nessas etapas, 71% e 73%, respetivamente. No entanto, a diferença entre estas duas primeiras etapas do processo de aprendizagem da Gramática aqui descritas (planificação e avaliação) e as duas últimas (monitorização e resolução de problemas) está na média de frequência elevada das duas primeiras quando comparadas com as duas últimas etapas. Por esta ordem de ideias, sem reduzir a validade das médias referentes à aplicação de Estratégias Metacognitivas das etapas da monitorização e resolução de problemas, postula-se que o estudante tem uma preocupação acrescida na aplicação das Estratégias Metacognitivas associadas às etapas de planificação e avaliação precisamente porque apresentam elevadas médias de frequência de uso das Estratégias Metacognitivas em relação às outras.

4.1 Resultados da Etapa da Planificação

A análise dos resultados do permitiu-nos verificar que, por exemplo, na etapa da planificação, todos têm a tendência em aplicar duas estratégias (100% cada), nomeadamente a tentativa de compreender os objetivos das atividades a serem desenvolvidas na aula de PLE (cf. estratégia 4) e fazer uma antevisão da aula de PLE procurando identificar as estruturas-chave a serem tratadas na respetiva aula (cf. Estratégia 5). Ainda nesta etapa, e em menor percentagem de ocorrência que as acima mencionadas, os estudantes assinalaram, com 93% cada, duas outras Estratégias Metacognitivas como produtivas para o processo de aprendizagem da Gramática, nomeadamente a planificação do que fazer na aula para melhor rentabilizar o período de duração da lição, no início de cada aula de PLE (cf. estratégia 1) e reflexão sobre as metas finais de aprendizagem pessoal (cf. estratégia 3). A estratégia com menor percentagem (80%) que os estudantes universitários zimbabueanos identificaram como sendo útil para aprendizagem da gramática nesta etapa é sobre a definição de objetivos pessoais sobre a aprendizagem do PLE por iniciar.

Os dados desta etapa, assim apresentados, parecerem contribuir para que se conclua que no processo de aprendizagem da Gramática do PLE, os estudantes universitários procuram, por um lado, perceber os propósitos das tarefas da lição, prever as estruturas linguísticas por considerar na aula e definir as ações a desenvolver para uma melhor distribuição do tempo.

Cada um reflete sobre os produtos finais da aprendizagem, mas também autoestabelecem os seus propósitos em relação aos conteúdos de PLE por adquirir.

4.2 Resultados da Etapa da Monitorização

Na etapa da monitorização do processo de aprendizagem da Gramática foram agrupadas cerca de 10 Estratégias Metacognitivas que os estudantes deviam assinalar as que usam com maior frequência quando estão envolvidos na aquisição do PLE.

Os dados compilados mostram que nesta etapa os estudantes aplicam pelo menos uma Estratégia Metacognitiva com vista a desencadear a atenção consciente da exposição que o professor faz em relação à estrutura gramatical por analisar (cf. estratégia 6); usam Estratégias Metacognitivas que propiciam *input* da estrutura gramatical em análise (cf. estratégias 11 e 12); por fim, e maioritariamente, ativam Estratégias Metacognitivas de monitorização da aprendizagem (cf. estratégias 7, 8, 9, 13 e 15). Destacam-se Estratégias Metacognitivas de monitorização da aprendizagem com base em os aprendentes do PLE desenvolverem a tarefa em pares (cf. estratégia 10, 14).

Estes resultados permitem inferir que, de um modo geral, os estudantes desenvolvem ações cognitivas de monitorização e gestão da aprendizagem, sobretudo de regulação da cognição para a perceção da regra da estrutura linguística exposta pelo professor e sua memorização. Por outro lado, avançam Estratégias Metacognitivas de autocontrolo da aprendizagem acrescidas das de partilha de conhecimento, sempre que necessário.

4.3 Resultados da Etapa da Resolução de Problemas

Na etapa da Resolução de Problemas sugerimos estratégias decorrentes de cerca de 4 situações sob forma de impasses, a partir das quais o estudante deve procurar uma solução na manipulação da sua aprendizagem, em geral (cf. estratégias 16, 17) e no decurso da aprendizagem específica, em particular (cf. as estratégias 18, 19). Na leitura dos resultados desta etapa, nota-se que há uma média de cerca de 87% referente aplicação de Estratégias de Aprendizagem na resolução de problemas no contexto de comunicação interpessoal usando o PLE, contra uma média de cerca de 60% de uso de Estratégias Metacognitivas para a resolução de problemas de aquisição da gramática na sala de aula.

É necessário salientar que este não foi o único momento em que os estudantes universitários zimbabueanos referiram usar Estratégias Metacognitivas na resolução de

problemas de aprendizagem da Gramática do PLE. Com efeito, se recuarmos à etapa de monitorização, é possível notar que estes estudantes avançam Estratégias Metacognitivas de resolução de problemas, ao defenderem a realização da tarefa em pares, sobretudo, quando notam que não compreendem a estrutura linguística exposta pelo professor (cf. estratégias 10, 14).

4.4 Resultados da Etapa da Avaliação

As quatro Estratégias Metacognitivas propostas nesta etapa podem ser repartidas em dois grupos, sendo que o primeiro grupo de Estratégias Metacognitivas corresponde, efetivamente, à testagem das aprendizagens da Gramática no final da lição do PLE (cf. estratégias 20, 21), enquanto que o segundo grupo abarca Estratégias Metacognitivas que propiciam a transferibilidade (cf. ANDERSON, 2002), ou seja, a aplicação das Estratégias Metacognitivas usadas para aquisição de uma certa estrutura gramatical num outro contexto de aprendizagem da Gramática de PLE (cf. estratégias 22, 23).

A ilação que se pode tirar da análise dos dados do questionário nesta etapa é de que, no processo de aprendizagem da Gramática do PLE, os estudantes procuram verificar, no final, se compreenderam na íntegra o conteúdo da estrutura gramatical exposta pelo professor e analisada em aula, posto que tendem a aplicar Estratégias Metacognitivas para a consecução deste objetivo. Por outro lado, estes estudantes parecem recuperar as Estratégias Metacognitivas operadas numa determinada sessão de aprendizagem da Gramática do PLE em outras situações de aquisição de outro tipo de estruturas linguísticas do PLE.

5. Conclusão

Neste estudo, procurou-se focalizar sobre o treino de Estratégias de Aprendizagem, sobretudo as Estratégias Metacognitivas, com vista a aquisição da gramática em aulas com estudantes universitários zimbabueanos aprendentes do PLE, em função dos “erros” de Concordância Nominal revelados por estes estudantes. Com a análise de Estratégias de Aprendizagem orientadas para a aquisição da gramática do PLE, procurou-se, em última análise, equipar os estudantes universitários zimbabueanos com mecanismos cognitivos de gestão e controlo da aprendizagem do PLE, sobretudo nos aspetos de Concordância Nominal problemáticos por si revelados. Na generalidade, os estudantes revelaram que, na aquisição de conteúdos gramaticais de PLE, aplicam as Estratégias Metacognitivas, pois uma observação

dos resultados do questionário ministrado para medir a frequência de aplicação mostrou que a maioria dos estudantes inquiridos tende a usar estas estratégias na aprendizagem da gramática do PLE.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, N. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. Disponível em: www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html, 2002.

_____. L2 learning strategies. In: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 757-772, 2005.

BANDURA, A. **Social Foundations of Thoughts and Action: A Social Cognitive Theory**. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

_____. **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman, 1997.

CHAMOT, A. U.; BARNHARDT, S.; EL-DINARY, P. B.; ROBBINS, J. **The Learning Strategies Handbook**. New York: Longman, 1999.

COHEN, A. D. **Strategies in Learning and Using a Second Language**. New York: Longman, 1998.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1987.

_____. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: OUP, 2003.

ERLER, L.; FINKBEINER, C. A Review of Reading Strategies: Focus on the Impact on the First Language. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.). **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: OUP, pp.187-206, 2007.

GONÇALVES, P. Tipologia de “erros” do Português Oral de Maputo: Um Primeiro Diagnóstico. In: STROUD, C.; & GONÇALVES, P. (orgs.). **Panorama do Português Oral de Maputo. Volume III. A Construção de um Banco de “erros”**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, pp.37-70, 1997.

HACKER, D. J. Definitional and Empirical Foundations. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKEY, J.; GRAESSER, A. C. (Eds.). **Metacognition in Educational Theory and Practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-23. 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. Grammar. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). **The Cambridge Guide to Teaching English to speakers of Other Languages**. New York: CUP, p. 34-41, 2001a. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.006>

MACARO, E.; COHEN, A. D. Introduction. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.). **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: OUP, p. 1-7, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2007.06.002>

MAC LAUGHLIN, B. **Theories of Second Language Learning**. London: Edward Arnold, 1987.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: CUP, 1990. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>

OXFORD, R. Employing a Questionnaire to Assess the Use of Language Learning Strategies. **Applied Language Learning**, nº 2, vol. 7, p. 25-45, 1996.

_____. Language Learning Styles and Strategies: an Overview. **Learning Styles & Strategies**, p. 1-25, 2003.

_____; RANG, K.; PARK, G. 2007. L2 Grammar Strategies: The Second Cinderella and Beyond. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.). **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: OUP, p.117-140, 2007.

_____; SCRAMM, G. Bridging the Gap Between Psychological and Sociocultural Perspectives on L2 Learner Strategies. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.). **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: OUP, p. 47-68, 2007.

PAWLAK, M.; MICKIEWICZ, A. Grammar Learning Strategies and Language Attainment: Seeking A Relationship. **Research in Language**, vol. 7, p. 43-60, 2009. <https://doi.org/10.2478/v10015-009-0004-7>

PURPURA, J. E. **Learner Strategy Use and Performance on Language Tests. A Structural Equation Modeling Approach**. New York: CUP, 1999.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. London: CUP, 2001. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>

RUBIN, J.; CHAMOT, A. U.; HARRIS, V.; ANDERSON, N. J. Intervening in the Use of Strategies. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.). **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: OUP, p.141-160, 2007.

SCRAW, W. G. The Effect of Metacognitive Knowledge on Local and Global Monitoring. **Contemporary Educational Psychology**, nº19, p. 143-154, 1994. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1013>

STERNEBERG, R. **As Capacidades Intelectuais Humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WELLMAN, H. M. The Origins of Metacognition. In: FORREST-PRESSLEY, D. L.; MACKINNON, G. E.; WALLER, T. G. (Eds.). **Metacognition, Cognition and Human Performance: Theoretical Perspectives**. New York: Academic Press, vol. 1, p. 1-30, 1985.

WENDEN, A. The processes of Self-Directed Learning: A Study of Adult Language Learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. **Learner Strategies in Language Learning**. Hertfordshire: Prentice Hall, p. 25-40, 1991.

WILLIAM, M.; BURDEN, R. **Psychology for Language Teacher**. New York: CUP, 1997.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. **Contemporary Educational Psychology**, nº 22, p. 73-101, 1997. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

Artigo recebido em: 07.07.2016

Artigo aprovado em: 14.12.2016