

## **CLASSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS<sup>1</sup>: CRITÉRIOS, ABORDAGENS E CONTRAPONTO**

**Márcio Luiz Corrêa Vilaça**

### **RESUMO:**

Este artigo apresenta classificações de estratégias de aprendizagem de línguas. Ele aponta critérios que orientam tais classificações. O foco se baseia nas classificações de O'Malley e Chamot(1990) e Oxford(1990), amplamente referenciadas nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O trabalho também apresenta alguns contrapontos.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem, língua estrangeira, classificações, abordagens

## **CLASSIFICATION OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES: CRITERIA, APPROACHES AND COUNTERPOINTS**

### **ABSTRACT:**

This article presents classifications of language learning strategies. It points out criteria used in classifying them. The focus is on O'Malley e Chamot's(1990) and Oxford's(1990) classifications, widely referred to in studies in foreign language teaching and learning. It also establishes some counterpoints.

Keywords: learning strategies, foreign language, classifications, approaches

---

<sup>1</sup> Artigo adaptado da tese de doutorado do autor.

## 1- Introdução

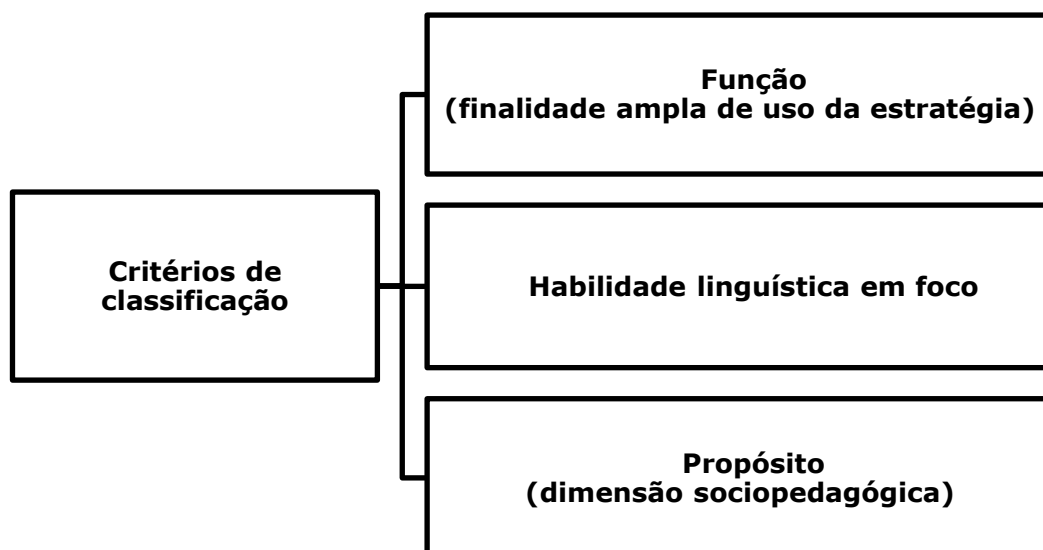
A literatura sobre estratégias de aprendizagem apresenta diferentes classificações para as mesmas. Tais classificações são decorrentes de visões específicas de estratégia defendidas pelos autores e pesquisadores. Na literatura sobre o tema, as classificações mais referenciadas são as de O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), sendo esta última a mais popular, tomada como parâmetro para muitas pesquisas.

Este trabalho apresenta critérios que orientam as classificações. Em seguida, discute as classificações de O'Malley e Chamot(1990) e Oxford(1990). Por fim, o artigo estabelece contrapontos entre classificações.

## 2 - Critérios de classificação

Cohen (2002) defende que as estratégias podem ser descritas e classificadas seguindo diferentes teorias e metodologias. O autor aponta que, na maioria das vezes, as estratégias são classificadas de acordo com três critérios: a função da estratégia, a habilidade linguística e o propósito da estratégia.

Figura 1 – Critérios de classificação das estratégias



De acordo com o primeiro critério discutido por Cohen (2002), a função, as estratégias são divididas predominantemente em estratégias de uso linguístico e estratégias de aprendizagem. Oxford (1990) prefere não fazer este tipo de distinção entre aprendizagem e uso comunicativo, empregando de forma abrangente o termo estratégias de aprendizagem também para se referenciar às estratégias de uso.

As estratégias de uso referem-se àquelas empregadas pelo aprendiz ou usuário de uma língua para possibilitar ou aperfeiçoar o uso comunicativo desta, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Elas são empregadas tanto por usuários com pequeno domínio linguístico quanto por aqueles que já são fluentes, seja em língua materna ou estrangeira, dentro e fora de contextos de ensino/aprendizagem. O objetivo básico deste tipo de estratégias é atuar positivamente sobre processos comunicativos, colaborando, entre outras coisas, para a superação de dificuldades ou limitações<sup>2</sup> lingüísticas e comunicativas dos usuários. É possível encontrar uma grande quantidade de trabalhos que abordam este tipo de estratégia sob a denominação de **estratégias de comunicação**.

As estratégias de aprendizagem, como o próprio nome indica, visam a possibilitar, facilitar ou acelerar a aprendizagem de uma língua. Não há aqui necessariamente uma relação estreita com o uso comunicativo de uma língua. Este tipo de estratégia pode, por exemplo, ajudar o aprendiz a memorizar vocabulário (DE CARRICO, 2001; RODRIGUES, 2004; VILAÇA, 2004) ou aprender uma forma verbal específica (VILACA, 2005).

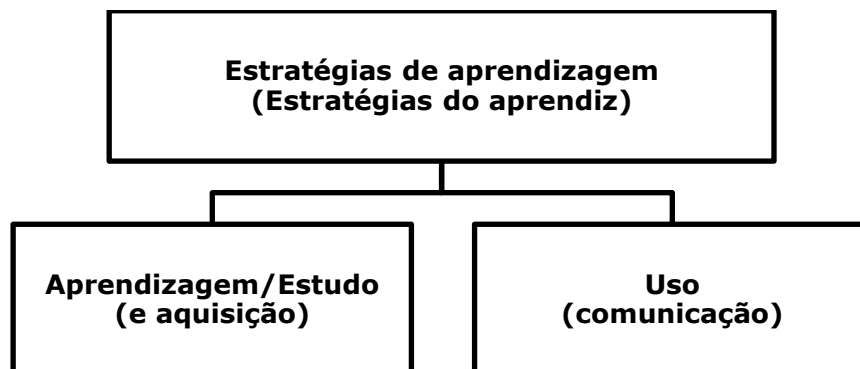
Devido ao limite tênue entre as duas categorias, muitos autores (WENDEN, 1987; OXFORD, 1990; CHAMOT, 2005, por exemplo) preferem empregar o termo *estratégias de aprendizagem* tanto com referência à aprendizagem quanto ao uso. Outro termo empregado de forma abrangente é *estratégias do aprendiz*<sup>3</sup>. A figura seguinte contribui para visualizar esta possibilidade de divisão das estratégias de aprendizagem baseada nas funções.

---

<sup>2</sup> Exemplos de limitações são: vocabulário restrito, pequeno domínio das estruturas gramaticais, dificuldade de emprego de funções comunicativas.

<sup>3</sup> *Learner strategies*, em inglês

Figura 2 – Possível divisão das estratégias de aprendizagem



É importante destacar que a classificação de uma estratégia como de aprendizagem ou de uso nem sempre se revela uma tarefa fácil. As estratégias *skimming* e o *scanning*, por exemplo, tradicionalmente consideradas como estratégias de aprendizagem (DIAS, 2002; JANZEN, 2002), podem ser classificadas como estratégias de uso, uma vez que possibilitam a compreensão de um texto, tanto dentro quanto fora de contextos de ensino/aprendizagem.

Outra observação pertinente é o fato de o conceito de estratégias de uso estar mais comumente relacionado à língua materna e a falantes com níveis mais avançados de fluência em uma língua estrangeira. Em língua materna, é comum encontrar referências a estratégias comunicativas ou discursivas.

O segundo critério discutido por Cohen (2002) refere-se à habilidade linguística à qual a estratégia está mais diretamente relacionada. Elas são classificadas em: leitura (compreensão escrita), escrita (produção escrita), audição (compreensão oral) e fala (produção oral). Expandindo estas categorias, é comum encontrar na literatura referências a estratégias de vocabulário e, com menor frequência, a estratégias de gramática.

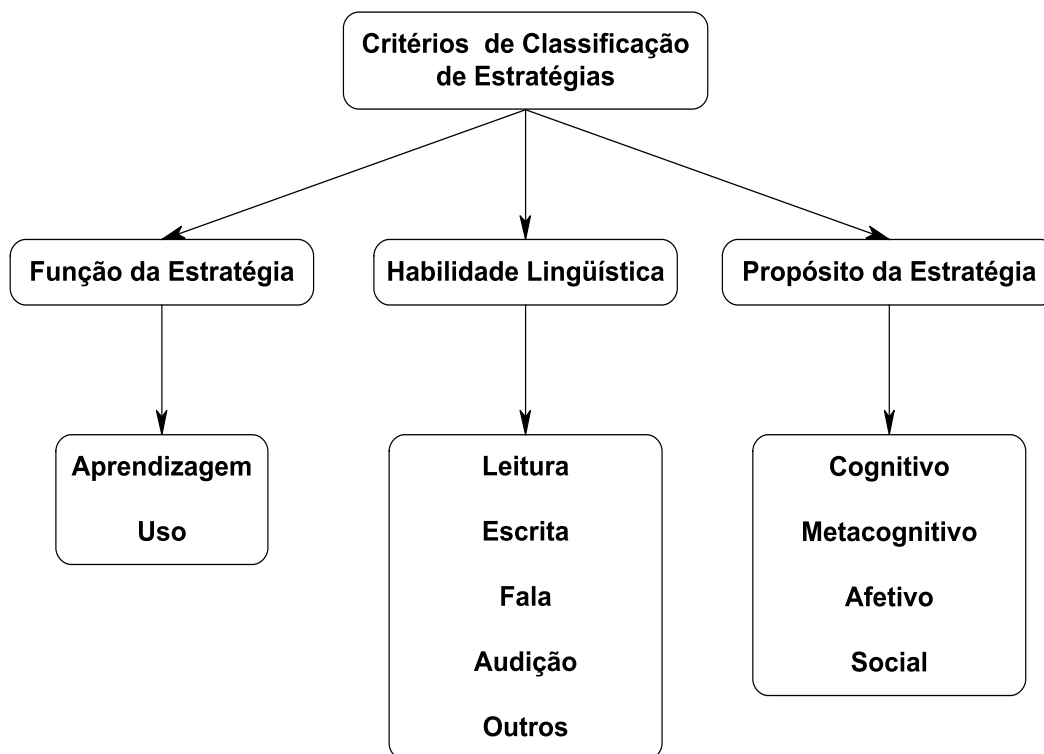
Embora vocabulário e gramática não sejam tradicionalmente consideradas por muitos autores como habilidades lingüísticas<sup>4</sup>, acredito que, dentre os critérios discutidos por Cohen, este seja o mais próximo.

<sup>4</sup> Embora as habilidades lingüísticas tradicionais sejam compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita, é importante reconhecer que alguns autores discutem uma quinta habilidade. Larsen-Freeman (2001) advoga esta posição para a gramática

O propósito da estratégia é o terceiro critério apontado por Cohen (2002). De acordo com este critério, as estratégias são predominantemente classificadas como sociais, afetivas, cognitivas e metacognitivas. Inegavelmente este é o critério de classificação mais empregado na literatura sobre ensino de línguas (WENDEN, 1987; OXFORD, 1990; O'MALLEY & CHAMOT, 1990, entre outros). Isto possibilita que esta forma de classificação possa ser considerada clássica.

Entretanto, Cohen (1998 e 2002), assim como Oxford (1990), alerta que a classificação, e a consequente divisão das estratégias em categorias (cognitiva, metacognitiva, entre outras), não é rígida, uma vez que elas estão muitas vezes inter-relacionadas. A figura 3 auxilia a sintetizar a discussão anterior. Nas seções seguintes deste trabalho, são apresentadas as propostas de classificação das estratégias de aprendizagem oferecidas por Oxford (1990) e O'Malley & Chamot (1990), que são usadas como referências por muitos pesquisadores na área.

**FIGURA 3 – Visão geral dos critérios de Classificação de Estratégias**



(*grammaring*). Barbosa e Caldas (2002) discutem a tradução uma habilidade lingüística. No entanto, esta discussão fugiria aos objetivos deste trabalho.

### 3- A classificação de O`Malley & Chamot

O`Malley e Chamot (1990) dividem as mesmas em três categorias: metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas. Os autores adotam, portanto, o critério de propósito da estratégia.

As estratégias metacognitivas requerem avaliação, planejamento, reflexão e monitoramento do processo de aprendizagem. São responsáveis, portanto, pela administração de processos envolvidos na aprendizagem, em especial pelo emprego consciente de estratégias cognitivas. Em termos gerais, elas representam um pensar sobre a aprendizagem de forma a possibilitar a tomada de decisões que visam possibilitar uma aprendizagem mais consciente, responsável e bem-sucedida. Uma das funções das estratégias metacognitivas é identificar problemas durante a aprendizagem e planejar possíveis soluções.

Apesar das estratégias metacognitivas não estarem relacionadas à aquisição de conteúdos específicos, o emprego das mesmas contribui de forma significativa para o sucesso da aprendizagem, uma vez que é por meio delas que os alunos podem desenvolver níveis mais elevados de autonomia e consciência sobre o processo educacional (COHEN, 1998; POZO, 2002; CHAMOT, 2005).

É útil mencionar que o monitoramento da aprendizagem por meio das estratégias metacognitivas é uma característica geralmente atribuída a alunos bem-sucedidos (RUBIN, 1975; OXFORD, 2002). Quanto mais cedo necessidades específicas ou problemas relacionados à aprendizagem forem identificados, maior será a possibilidade de satisfazê-los ou contorná-los.

Oliveira e Chadwick (2004, p. 38) apontam que as estratégias metacognitivas “referem-se ao pensar sobre o próprio pensar, de forma reflexiva e consciente”. Os autores acrescentam que “a metacognição constitui um conjunto de ferramentas essenciais para que o aluno se converta num aprendiz autônomo.”

A segunda classificação discutida por O`Malley e Chamot (1990) refere-se às estratégias cognitivas. As estratégias cognitivas encontram-se diretamente relacionadas à realização de tarefas específicas de aprendizagem

e envolvem a manipulação direta do conteúdo em estudo, a realização de uma tarefa pedagógica ou uma atividade comunicativa. As estratégias cognitivas visam a possibilitar a aprendizagem, a retenção e o uso dos conhecimentos lingüísticos em contextos educacionais e comunicativos.

O terceiro tipo de estratégias de aprendizagem de O'Malley e Chamot (1990) é o grupo das estratégias socio-afetivas, relacionadas à interação social e ao controle de aspectos afetivos. Os alunos fazem uso de estratégias sócio-afetivas, entre outros fins, para gerenciar as emoções, sentimentos, atitudes e comportamentos sociais que podem contribuir para uma aprendizagem mais bem-sucedida e prazerosa.

No que se refere aos aspectos afetivos, o aluno pode empregar estratégias para controlar a ansiedade, a auto-estima, as cobranças exageradas que ele pode fazer sobre a sua aprendizagem, entre outras possibilidades. Em termos gerais, as estratégias afetivas podem contribuir para melhor equilíbrio emocional relacionado à aprendizagem.

Quanto aos aspectos de ordem social, estes têm sido cada vez mais valorizados, uma vez que a aprendizagem não ocorre em um vácuo social (MOITA LOPES, 1996; BRUNER, 2001; OLIVEIRA, 2001; SANTOS, 2003). A interação é inquestionavelmente um aspecto de central importância na aprendizagem.

Ao empregar estratégias sócio-afetivas, o aluno busca interagir de forma mais produtiva com outros alunos e com os professores, entre outros sujeitos, que estejam direta e indiretamente relacionados ao processo de ensino/aprendizagem e ao uso de uma língua para fins comunicativos, tanto fora quanto dentro de sala de aula.

#### **4- A classificação de Oxford**

Oxford (1990) apresenta uma classificação das estratégias em seis categorias: memória, cognitiva, compensação, afetiva, social e metacognitiva. Tais categorias são organizadas em dois grupos de estratégias: as diretas e as indiretas. A classificação de uma estratégia como direta ou indireta está

relacionada ao tipo de influência que ela exerce na aprendizagem e no uso da língua.

As estratégias diretas, segundo a pesquisadora, estão relacionadas ao contato direto com a língua-alvo. Este contato pode ocorrer, entre outras possibilidades, por meio de conteúdos, atividades, tarefas e situações específicas de ensino/aprendizagem ou uso linguístico.

Segundo a autora, as estratégias indiretas - que não estabelecem contato direto com a língua-alvo - proporcionam ferramentas para o gerenciamento, o controle, o monitoramento, a avaliação do processo de aprendizagem, não tendo relações diretas com necessidades e práticas pedagógicas específicas.

Em termos gerais, as estratégias diretas visam a possibilitar ou otimizar a aprendizagem, por meio de aquisição, retenção e emprego de conhecimentos e competências variadas. Por outro lado, as estratégias indiretas têm por objetivos básicos planejar, monitorar e avaliar a aprendizagem com base em diferentes processos metacognitivos, sociais e afetivos.

As estratégias diretas são subdivididas pela pesquisadora em três grupos:

- 1) **estratégias de memória** ( chamadas também em Oxford [2001] 2004 de mneumônicas) – relacionadas ao armazenamento e à recuperação de informações na memória;
- 2) **estratégias cognitivas** – são passos, operações, técnicas específicas para a aprendizagem ou para o uso de uma língua.
- 3) **estratégias de compensação** – lidam com situações nas quais o conhecimento lingüístico do aluno na segunda língua não é suficiente , como forma de suprir necessidades práticas .

Algumas considerações sobre as estratégias diretas são pertinentes aqui. Primeiramente, as estratégias cognitivas constituem o grupo mais numeroso de estratégias e o mais estudado na literatura. Em segundo lugar, as



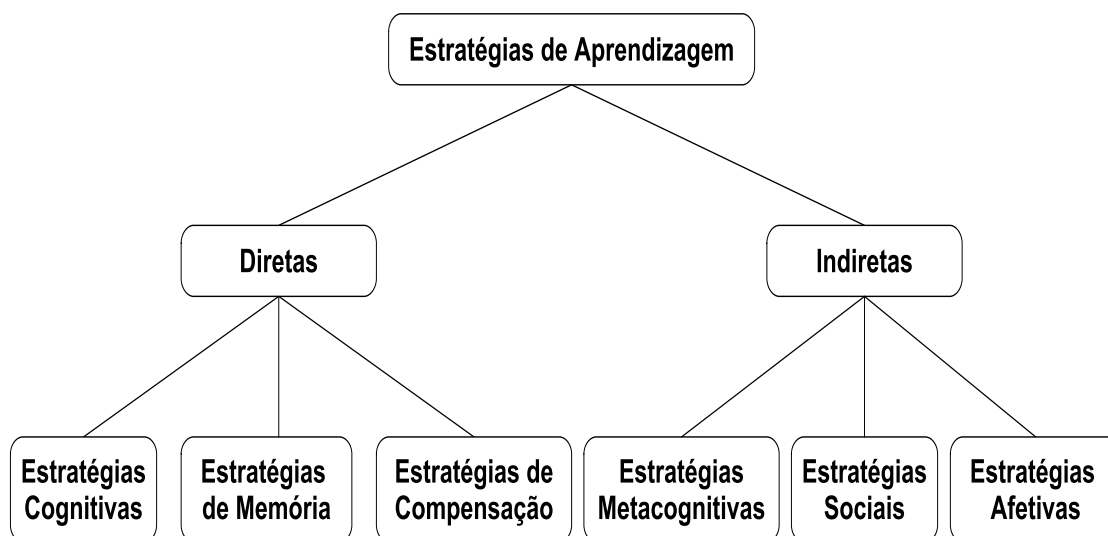
estratégias de compensação de Oxford podem ser vistas como estratégias de comunicação ou uso. No entanto, a pesquisadora não usa o critério de função da estratégia discutido no início deste trabalho. Por fim, no que se refere à visibilidade do emprego das estratégias – identificação – algumas estratégias cognitivas são de fácil identificação, por se manifestarem em certos casos por comportamentos do aprendiz. Em outras palavras, elas dependem menos dos relatos verbais dos alunos para que possam ser identificadas. Certamente por este motivo muitos pesquisadores focam suas pesquisas nas estratégias cognitivas.

As estratégias indiretas são empregadas para o gerenciamento da aprendizagem e de estados sociais e afetivos. Este grupo está dividido em:

- 1) **metacognitivas** – relacionadas ao planejamento, administração e avaliação da aprendizagem;
  
- 2) **afetivas** – relacionadas ao controle e à avaliação de aspectos emocionais;
  
- 3) **sociais** – referem-se às estratégias empregadas para a interação social;

A figura seguinte oferece uma visão geral sobre a classificação das estratégias de aprendizagem de acordo com Oxford.

FIGURA 4 – Classificação das estratégias segundo Oxford (1990)



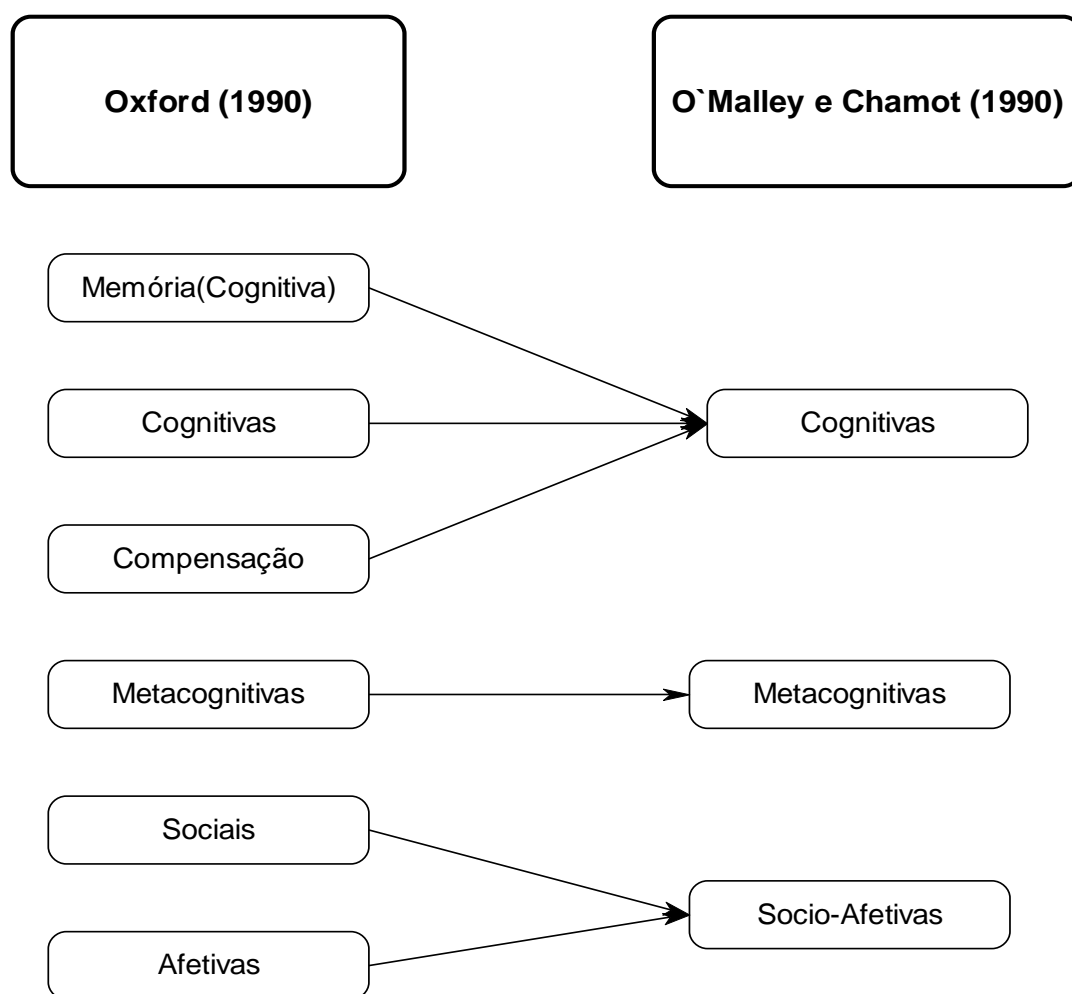
### 5- Comparação das classificações

Algumas semelhanças entre as duas classificações apresentadas acima devem ser comentadas. As duas classificações envolvem dimensões cognitiva, metacognitiva, social e afetiva da aprendizagem.

O'Malley e Chamot (1990) reconhecem, assim como Oxford, a existência de estratégias sociais e afetivas. No entanto, os autores tratam os elementos sociais e afetivos como mais diretamente inter-relacionados, incluindo-os em categoria comum (estratégias sócio-afetivas), diferentemente de Oxford, que separa as estratégias em duas categorias: sociais e afetivas.

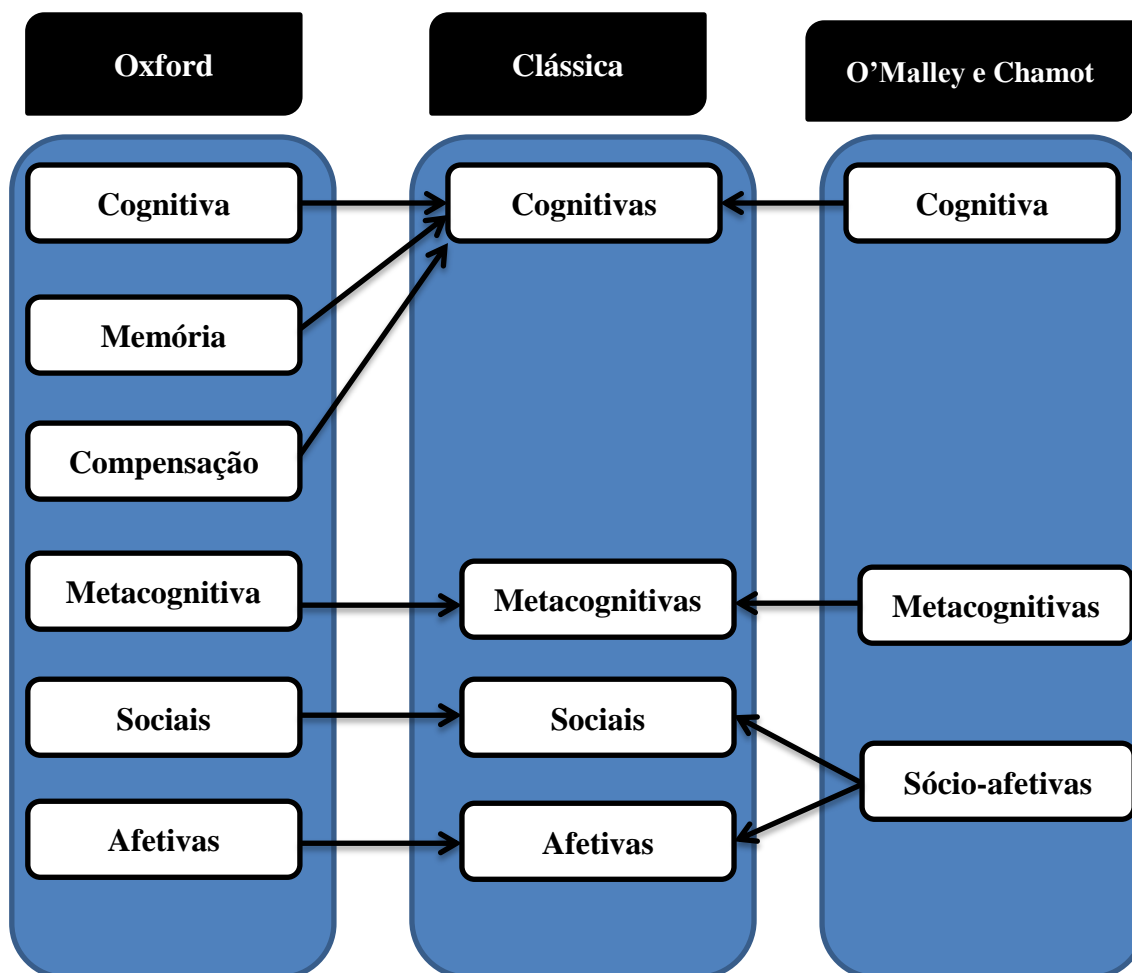
Dessa forma, é possível perceber que, apesar de adotarem uma abordagem cognitivista, O'Malley e Chamot não ignoram ou rejeitam o importante papel da interação social na aprendizagem. Ao unirem as estratégias sociais e afetivas, os autores destacam a relação de interação entre fatores sociais e afetivos. A figura seguinte oferece uma comparação entre as classificações de Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990).

**FIGURA 5 – Comparação das Classificações de Oxford e O`Malley & Chamot**



Como já foi dito anteriormente neste trabalho, é comum encontrar a divisão das estratégias de aprendizagem em quatro tipos: cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas. A popularidade de publicações em Educação e Linguística Aplicada deste tipo de referência permite que esta abordagem de classificação seja considerada clássica. A figura abaixo propõe uma comparação entre estas formas de classificação das estratégias.

Figura 6 – Comparação entre diferentes propostas de classificação das estratégias



## 6- Considerações finais

Este trabalho contribui para a compreensão de abordagens de classificação de estratégias de aprendizagem. As comparações apresentadas na última parte do artigo possibilita compreender que as diferenças não implicam em fragilidade do conceito, mas em reconhecimento da complexidade do assunto.

As estratégias são apontadas em estudos como um dos fatores que influenciam a aprendizagem de línguas estrangeiras. Por isso, o ensino de

estratégias de aprendizagem tem sido defendido por muitos especialistas para o desenvolvimento não apenas da competência linguística, mas também para o aperfeiçoamento da competência comunicativa.

## 7 - Referências Bibliográficas

BARBOSA, H. G. e CALDAS, B. F. Leitura, Escrita e Tradução. Caderno de Letras. No. 18. UFRJ, 2002.

BRUNER, J. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHAMOT, A. U. Language Learning Strategy Instruction: Issues and Research. Annual Review of Applied Linguistics Vol. 25 Cambridge University Press, 2005.

COHEN, A. D. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman, 1998.

COHEN, A. D. Learning styles and language strategies preferences: the roles of the teacher and the learner in English language education. Trabalho enviado por e-mail pelo autor em 11 de julho de 2002. Documento de texto KATE.doc. Artigo para publicação em English Teaching, 2002.

DE CARRICO, J. S. Vocabulary learning and teaching. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Third Edition. London, Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001.

DIAS, R. Reading critically in English. 3 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

JANZEN, J. Teaching Strategic Reading. IN: RICHARDS, J. C. ; RENANDYA, W. A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching grammar. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Third Edition. London, Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2001.

O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers, 1990.

OXFORD, R. L. Language Learning Styles and Strategies. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Third Edition. London: Heinle Heinle - Thomson Learning, 2001.

OXFORD, R. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In: RICHARDS, J. C. e RENANDYA, W. A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge, 2002.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, D. F. Ensino do Vocabulário em aulas de inglês. In: CONSOLO, D. A; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs) *Pesquisa em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

RUBIN, J. What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41-51, 1975.

SANTOS, B. S. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: LA ROSA, J. *Psicologia e educação: o significado de aprender*. 7 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

VILAÇA, M. L. C. *Vocabulário rápido em inglês*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2004.

VILAÇA, M. L. C. *Dominando os verbos ingleses*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

WENDEN, A. Conceptual background and utility. IN: WENDEN, A & RUBIN, J. *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall, 1987.