

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA BREVE INTRODUÇÃO

“The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security.”

Roger (1969)

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma breve introdução ao estudo das estratégias de aprendizagem de língua estrangeira. Procura-se aqui fornecer a professores e escolas de línguas uma idéia geral do que são estratégias de aprendizagem e sua importância no contexto escolar. Além disso, são apresentadas algumas sugestões de como trabalhar com estratégias de leitura e produção de texto em sala de aula.

Conhecer estratégias de aprendizagem, isto é, saber como as pessoas aprendem, é de suma importância para o professor porque através desse conhecimento ele será capaz de identificar melhor a(s) dificuldade(s) de um determinado aluno ou grupo de alunos e fornecer a ele(s) meios de resolver problema. Além disso, o que é mais importante no que diz respeito a estratégias de aprendizagem é mostrar ao aprendiz que ele pode traçar e cursar o seu próprio caminho de maneira mais independente. Trabalhar com estratégias é um passo significativo para a formação de um aprendiz autônomo, ou seja, na construção de um indivíduo que sabe aprender, sabe onde buscar informação e como tirar maior proveito delas.

Que todo mundo aprende sua língua materna é um fato, pode-se então perguntar: por que nem todas as pessoas conseguem aprender uma segunda língua? Se soubermos mais sobre o que os aprendizes bem sucedidos fazem, é provável que possamos ensinar essas estratégias para os aprendizes mais ‘fracos’ a fim de melhorar o seu desempenho (RUBIN, 1975).

II. A NOÇÃO DE ESTRATÉGIA

Para dar prosseguimento a esse estudo sobre estratégias de aprendizagem faz-se necessária uma definição mais precisa desse termo. Não existe muito consenso na literatura com relação ao conceito de estratégia. Esse termo tem sido usado como “técnicas’, ‘táticas’, ‘planos potencialmente conscientes’, ‘operações empregadas conscientemente’, ‘habilidades de aprendizagem, habilidades básicas, habilidades funcionais’, ‘habilidades cognitivas’, ‘estratégias de processamento da linguagem’, ‘procedimentos de resolução de problemas’ (WENDEN, 1987, p. 7). Neste trabalho será adotada a conceituação de RUBIN (1975), que parece ser genérica o suficiente para

abarcam tudo o que normalmente se entende por estratégias. Segundo ela, *estratégias* são 'as técnicas ou os recursos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento' (p. 43).

OXFORD (1990) divide as estratégias de aprendizagem em dois grupos: as **diretas** e as **indiretas**. Estratégias diretas seriam aquelas que contribuem diretamente para a aprendizagem como as relacionadas ao uso da memória, uso de estratégias cognitivas e de compensação. As indiretas, são aquelas que ajudam a aprendizagem mas são externas ao aprendiz, como por exemplo as estratégias metacognitivas, sociais e afetivas. Uma divisão das estratégias de aprendizagem semelhante à feita por OXFORD é a de outros autores como PALINSCAR (1982) e O'MALLEY et al. (1983) (*apud* RUBIN, 1987) que dividiram as estratégias em **cognitivas** e **metacognitivas**.

Estratégias metacognitivas referem-se ao conhecimento sobre os processos cognitivos e o controle da cognição que permitem ao aprendiz planejar, monitorar e avaliar sua aprendizagem. Por estratégias cognitivas entende-se as operações usadas na aprendizagem ou na solução de problemas que requerem análise, transformação ou síntese dos materiais de aprendizagem. São os processos ou estratégias através dos quais se obtém conhecimento ou compreensão de um conceito (RUBIN, 1987, p.22-23).

A maioria das pesquisas sobre estratégias de aprendizagem buscam respostas para as seguintes perguntas:

- ◇ O que os aprendizes fazem para aprender uma língua estrangeira?
- ◇ Como eles gerenciam ou auto-dirigem esses esforços?
- ◇ O que eles sabem sobre que aspectos do processo de aprendizagem de língua estrangeira?
- ◇ Como podem as suas habilidades de aprendizagem ser refinadas ou desenvolvidas? (WENDEN, 1987)

Todas essas perguntas estão relacionadas com as *estratégias do aprendiz*, que são os comportamentos que ele usa para aprender e controlar sua aprendizagem. Relacionam-se também com o que os aprendizes sabem a respeito das estratégias que usam, ao que se chama de **conhecimento estratégico**.

III. CARACTERÍSTICAS DO BOM APRENDIZ

O estudo das características e estratégias usadas pelos bons aprendizes de língua tem se mostrado de grande valia. Esse estudo permite ao professor de língua desenvolver nos aprendizes considerados mais 'fracos' estratégias usadas pelos bons aprendizes, melhorando assim o desempenho daqueles alunos.

De acordo com RUBIN (1975), as características mais comuns do 'bom aprendiz' de língua estrangeira são as seguintes:

1. O bom aprendiz deve ser um bom 'adivinhador', a partir das palavras que ele entende, ele deve inferir o que não entendeu, isto é, procura ativamente por pistas sobre o significado;
2. Tem um forte desejo de se comunicar e aprende a partir das situações de comunicação. Não tem vergonha de fazer qualquer coisa para garantir a transmissão da mensagem;
3. Geralmente não é inibido. Não tem medo de cometer erros;
4. Está atento à forma e procura padrões na língua;
5. Prática, ou seja, cria oportunidade para praticar o que aprendeu e para ter contato com a língua que está aprendendo além do ambiente de sala de aula¹;
6. Monitora, está atento a como sua fala está sendo recebida. Aprende com os próprios erros;
7. Está atento ao significado e ao contexto da fala;
8. Desenvolve os aspectos fonológicos que melhor garantem a inteligibilidade.

ELLIS & SINCLAIR (1989), antes de apresentar uma lista de características do bom aprendiz de língua, apontam para a dificuldade de se montar tal lista já que 'cada aprendiz desenvolve estratégias e técnicas que sirvam melhor às suas necessidades pessoais e à sua personalidade e as implementam de diferentes maneiras' (p.7). Eles apresentam uma lista de características do bom aprendiz, não tão voltada para aspectos lingüísticos como a de RUBIN (1975), apresentada acima, mas dando mais ênfase a traços psicológicos do aprendiz. Segundo eles, então, o bom aprendiz de línguas costuma ter as seguintes características:

1. Consciência - 'conhecem e compreendem as razões das suas atitudes e sentimentos em relação à aprendizagem de língua e a si mesmos como aprendizes de língua' (p.6);
2. Questionadores e tolerantes - 'interessados em descobrir mais sobre como a língua funciona e como eles podem aplicar esse conhecimento para ajudá-los a aprender mais efetivamente' (p.6), além de aceitarem bem as diferenças existentes entre as línguas e suportarem a ambigüidade e incerteza;

¹ BIALYSTOK (1981) faz uma classificação de prática em funcional e formal. A 'prática formal é o exercício específico do código da língua com a finalidade de se dominar o sistema de regras'. Incluem-se nessa categoria os exercícios típicos de sala de aula como completar as lacunas e memorizar listas de vocabulário'. E a 'prática funcional ocorre quando o aprendiz da língua aumenta suas oportunidades de usar a língua para comunicação tal como ir ao cinema, ler livros ou conversar com falantes nativos' (p.25)

3. Auto-críticos - 'se auto avaliam e monitoram seu progresso regularmente' (p.6);
4. Realistas - 'sabem que aprender uma língua estrangeira exige muito trabalho e tempo' (p.6);
5. Experimentadores - 'sempre querem experimentar diferentes estratégias de aprendizagem (...) e escolher a mais adequada' (p.6);
6. Envolvidos ativamente - envolvem-se ativamente na aprendizagem e não têm medo de arriscar;
7. Organizados - 'organizam seu tempo e materiais da maneira que julgam mais adequada à sua personalidade e exploram completamente os recursos de aprendizagem de segunda língua disponíveis dentro e fora de sala de aula'(p.7).

É preciso tomar cuidado com o uso de listas desse tipo, os próprios autores levantam essa questão, para que elas não sejam usadas como verdades absolutas que devam ser seguidas por todo mundo exatamente dessa maneira. É preciso levar em conta as diferenças individuais e encorajar cada aprendiz a descobrir o que funciona melhor para ele. As listas apresentam as características mais comuns entre os bons aprendizes, isso não significa que todos os bons aprendizes tenham todas essas características e que quem não tenha algumas delas seja necessariamente um mal aprendiz. Essas listas são prototípicas, acredita-se que essas atitudes ajudam os aprendizes a serem bem sucedidos e que, portanto, usá-las como ponto de partida para que os aprendizes encontrem seu próprio caminho pode ser de grande valia.

IV. AUTONOMIA

Um dos principais objetivos educacionais das pesquisas relacionadas com estratégias de aprendizagem, como foi brevemente mencionado acima, é formar um aprendiz autônomo, isto é, mais capaz de auto-dirigir sua aprendizagem. É imperativo que os adultos sejam capazes de continuar aprendendo por conta própria (KNOWLES, 1976, *apud* WENDEN, 1987). Daí a necessidade de darmos aos aprendizes as ferramentas necessárias para que eles sejam capazes de fazer isso.

De acordo com HOLEC (1981, *apud* WENDEN, 1987), para que a aprendizagem totalmente auto-dirigida seja bem sucedida, o aprendiz deve ser capaz de fixar objetivos, definir os conteúdos e a progressão, selecionar os métodos e técnicas a serem usados, monitorar e avaliar a aquisição. HOLEC também aponta para a importância da reflexão crítica. 'Se quisermos levar os aprendizes de um estado de dependência para um de independência ou autonomia, eles devem adquirir não apenas um número de técnicas relevantes de aprendizagem, mas também experimentar uma mudança de atitude

psicológica em relação ao que é aprendizagem' (HOLEC, 1980, *apud* WENDEN, 1987, p.11). Em suma, o que se pode dizer é que para tornar a aprendizagem mais autônoma e efetiva é preciso que o aprendiz assuma uma responsabilidade maior nesse processo e isso pode ser feito com a ajuda do professor.

Ser um aprendiz completamente autônomo não é tarefa fácil e provavelmente poucas pessoas têm disciplina suficiente para isso. O que parece mais interessante e menos penoso é trabalhar com a noção de auto-direção ao invés de trabalhar com a auto-instrução ou autonomia completa. DICKINSON (1991, p. 11) define a auto-direção como um 'termo que descreve uma atitude particular em relação à tarefa de aprender, em que o aprendiz aceita responsabilidade por todas as decisões relativas ao seu aprendizado mas não necessariamente assume a implementação dessas decisões', ou seja, a figura do professor está presente mas o aprendiz trabalha com os colegas ou sozinho sem o controle direto do professor. Já nos casos de autonomia extrema, o aprendiz assume total responsabilidade por sua aprendizagem sem a ajuda de um professor ou instituição.

O ponto crucial nas questões relacionadas com a auto-instrução, independente do grau de autonomia - se total ou parcial - é a noção de responsabilidade pela aprendizagem por parte do aprendiz. 'As pessoas que se envolvem com a auto-instrução (como aprendizes) assumem responsabilidade adicional por sua própria aprendizagem, o que em outras circunstâncias seria feito em seu benefício pelo professor' (DICKINSON, p.8). Isso certamente torna a aprendizagem mais efetiva, já que 'o ato de aprender alguma coisa é sempre pessoal' (p. 9). DICKINSON completa esse pensamento dizendo que 'ninguém pode aprender uma palavra por mim, embora, é claro, outros possam me ajudar a atingir esse objetivo' (p. 9). Dividindo a responsabilidade, que até então vinha sendo só do professor, agora também entre os aprendizes.

O envolvimento do aprendiz na tomada de decisões tem mostrado ser um fator que interfere positivamente na motivação, aumentando conseqüentemente a produtividade. Segundo CARVER (1984, *apud* DICKINSON, p.32), embora algumas técnicas de aprendizagem sejam mais produtivas que outras, qualquer técnica espontaneamente adotada por um aprendiz ajuda mais que atrapalha. Isso parece acontecer por que o uso espontâneo de uma estratégia revela que o aprendiz está se responsabilizando em algum nível pela aprendizagem e isso é um requisito fundamental para o sucesso no aprendizado de língua. Privar os alunos de usar suas técnicas preferidas, por outro lado, pode ser prejudicial por ser um fator desmotivador.

V. O PAPEL DO PROFESSOR

Uma das responsabilidades do professor é, portanto, ajudar os alunos a desenvolver estratégias de aprendizagem mais efetivas e isso, muito provavelmente fará com que os aprendizes abandonem as técnicas não efetivas. Ou seja, é papel do professor ajudar o aluno a aprender como aprender.

Incluir nas salas de aulas informação sobre o que o bom aprendiz de língua pode diminuir a diferença entre o bom e o 'mal' aprendiz. RUBIN (1981, *apud* RUBIN, 1987) lista estratégias de aprendizagem que, se conhecida pelos professores, pode ser de grande valia para o seu trabalho de orientação dos alunos mais 'fracos'. São elas:

1. Esclarecimento / verificação - são as estratégias que os aprendizes usam para verificar ou tornar mais clara sua compreensão do novo elemento lingüístico (a tradução pode ser um exemplo);
2. Adivinhação / inferência indutiva - são estratégias que exigem o uso de conhecimento conceptual ou lingüístico previamente obtido para derivar daí hipóteses sobre determinada forma lingüística, significado ou intenção do falante;
3. Raciocínio dedutivo - é uma estratégia de solução de problemas na qual o aprendiz procura e usa regras gerais da língua alvo;
4. Prática e memorização - são aquelas estratégias que contribuem para a armazenagem e recuperação da língua, como por exemplo a repetição, o ensaio, a aplicação de regras, o uso de técnicas mnemônicas, entre outras;
5. Monitoração - estratégias com as quais o aprendiz percebe erros (tanto lingüísticos quanto comunicativos), observa como a mensagem foi recebida pelo destinatário e decide o que fazer a respeito disso.

Conhecer as partes e o funcionamento dos processos envolvidos na leitura e na escrita é de extrema importância para o professor. Só assim é possível fazer programas de leitura e escrita que não sejam baseados somente na intuição deles sobre os problemas dos alunos. Saber sobre o processo e não só sobre o produto da leitura e da escrita vai ajudar na construção de programas que realmente satisfaçam as necessidades dos alunos.

VI. DESCOBRINDO OS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Existem várias maneiras de se estudar os processos envolvidos na aprendizagem de língua. Algumas delas, que serão mencionadas abaixo, são tidas como valiosas fontes de informação e meios de ajudar os aprendizes a desenvolver estratégias.

Relatórios Verbais. Uma maneira de se obter dados a respeito do processo de leitura ou de escrita são os relatórios verbais (BLOCK, 1986). Os mais conhecidos são (1) a **retrospecção**, em que o leitor ou escritor fala a respeito das estratégias que usou durante a leitura ou produção de texto; e (2) a **introspecção** ou pensar-alto em que o sujeito reporta durante a leitura ou produção de texto tudo que está pensando e/ou fazendo.

A retrospecção é feita após o término da leitura ou da escrita e tem a vantagem de não interromper o processo, mas pode ser distorcida e não muito precisa já que a memória humana tem suas limitações e a mente humana seus recursos (como a produção de inferências), o que impediria o sujeito de relatar com um grau muito alto de confiabilidade o que se passou durante o processo.

A introspecção, por sua vez, fornece uma visão mais direta do processo, isto é, possibilita a obtenção de informação a respeito do que está acontecendo na cabeça do leitor durante o processo. A desvantagem desse tipo de relatório é que ele interfere no processo, já que este sofre constantes interrupções para que o sujeito relate o que está acontecendo.

Tanto a introspecção quanto a retrospecção têm como limitação o fato de que os processos que já são automáticos ou não são facilmente verbalizados são difíceis de serem estudados. Contudo, são capazes de revelar muitas estratégias e fontes de compreensão e monitoração do leitor e do escritor.

Alguns estudos como o realizado por BLOCK (1986) apontam os protocolos de pensar-alto como ferramenta importante de aprendizagem, pois faz com que os aprendizes tomem consciência do que estão fazendo permitindo a eles ensinarem a si mesmos.

Segundo BLOCK, os resultados de alguns estudos sugerem que bons leitores são mais capazes de monitorar a compreensão que os maus leitores; pois conhecem mais as estratégias que usam. São mais capazes de distinguir entre informação importante e detalhes e usam dicas do texto para antecipar informação ou relacionar informação nova com informação dada.

Relatórios verbais podem trazer informações muito valiosas tanto para os professores quanto para os alunos a respeito da leitura, da produção de texto e da aprendizagem de modo geral. Através desses relatórios, o professor passará a conhecer melhor os processos e as estratégias envolvidos na aprendizagem e poderá, num segundo momento, lançar mão desse conhecimento como fonte de ajuda para os aprendizes mais 'fracos'. Mostrar para os alunos com mais dificuldade as estratégias que

os bons aprendizes usam tem mostrado resultados muito positivos (RUBIN, 1975, OXFORD. 1992).

Professores podem usar o relatório verbal em sala de aula de várias maneiras. Podem pedir aos alunos para falar uns aos outros a respeito do que eles entenderam e do que eles não entenderam, compartilhando assim problemas, conhecimentos, soluções e estratégias. O professor pode fazer o modelo do leitor proficiente, mencionando ao ler um texto em voz alta as estratégias que julgar mais interessantes e produtivas. Pode-se estimular os alunos a gravar e analisar os próprios protocolos, ou a fazer protocolo em duplas, entre outras.

Mapas Semânticos. Mapas semânticos são uma boa opção para os professores que querem enriquecer suas aulas com uma maneira eficiente de ajudar os alunos a ganhar autonomia e mais eficiência no que diz respeito à leitura. A construção de mapas semânticos é uma atividade que envolve transformação, comparação e análise de textos e envolve o aprendiz no controle da sua aprendizagem (MOREIRA, 1990).

Construir um mapa semântico ou conceptual é montar a estrutura hierárquica das informações de um texto em forma de diagrama de modo a mostrar clara e esquematicamente as relações entre os conceitos. Toma-se com ponto de partida dos conceitos mais gerais e importantes do texto - que são colocados no topo do mapa - e caminha-se progressivamente em direção aos conceitos mais específicos - que são organizados nos níveis mais inferiores da representação.²

‘O ponto central dos mapas conceptuais são as representações das hierarquias na construção e organização do conhecimento’ (MOREIRA, p.28). Pelo fato de não existir o mapa mas várias possibilidades de representação das idéias de um texto, as discussões em torno das diferentes representações feitas por cada aluno leva o aprendiz a perceber melhor como ele organizou o conhecimento em sua estrutura cognitiva e a fazer uma avaliação dessa representação e talvez uma possível reestruturação dela.

Uma das várias maneiras de se construir um mapa conceptual pode ser resumida nos seguintes passos:

1. Ler o texto uma ou mais vezes;
2. Listar os conceitos mais importantes;
3. Organizar hierarquicamente esses conceitos;
4. Fazer o mapa (lembrar de nomear as relações entre os conceitos, usando palavras de ligação como: porque, como, por exemplo, etc.)

² Ver Moreira (1990) e ELLIS & SINCLAIR (1989) para maiores detalhes a respeito do que é e como construir um mapa conceptual.

5. Cada grupo apresenta o seu mapa
6. Os alunos comparam os mapas, discutem as idéias e reformulam os mapas, caso considerem necessário
7. Reconstruir o texto a partir dos mapas
8. Acrescentar informações novas e ou inferidas ao mapa

O trabalho com o mapa não precisa necessariamente ter como ponto de partida um texto. Pode ser feito a partir de previsões que os aprendizes fazem sobre o que esperam encontrar num texto a respeito de um determinado assunto ou com um determinado título. Pode também ser feito como maneira de organizar idéias para uma futura produção de texto.

O uso de mapas conceptuais ajudam os 'maus' aprendizes a desenvolver estratégias de leitura usadas pelos bons aprendizes como a busca da estrutura hierárquica das informações do texto; a ativação de um esquema antes da leitura, ou seja, abordar o texto com uma idéia de como ele será estruturado; a avaliação da informação quanto à sua relevância com relação a estrutura do parágrafo, o que possibilita maior recuperação de informação mais tópica do que de informação menos tópica. Além disso, bons leitores mantêm o significado de uma passagem na cabeça enquanto estão lendo o texto e usam a informação acumulada para fazer previsões de outros significados (THOMPSON, 1987).

Processamento Semântico. O processamento semântico não é uma técnica mas maneiras de ajudar os aprendizes a lidar mais eficazmente com o vocabulário. O foco da atenção é no significado da palavra nova e o aprendiz é levado a trabalhar com esse significado de forma a integrá-lo com relações previamente conhecidas. O aluno deve manipular as palavras de várias maneiras diferentes, como por exemplo, descrevendo como ele relaciona aquela palavra nova com outras e com suas próprias experiências (BROWN & PERRY, 1991); construindo campos semânticos, agrupando palavras em diferentes categorias e associações, etc.

Os estímulos processados em níveis semânticos são analisados pelo significado e relacionados a estruturas cognitivas existentes o que ajuda a garantir uma memorização mais duradoura. Este é o caso de vocabulário aprendido através de exemplos e questões relacionadas com a experiência do aprendiz que geralmente é lembrado por mais tempo que palavras aprendidas através de associações acústicas e visuais. Isso não quer dizer que as associações acústicas e visuais sejam prejudiciais. Entre o processamento semântico e essas associações, o primeiro tem demonstrado efeitos benéficos num período de tempo mais longo, mas a combinação de ambos

produz traços fortes de memória e melhores padrões de recuperação do que cada um deles usado isoladamente (BROWN & PERRY, 1991).

VII. ESTRATÉGIAS SIMPLES E DE GRANDE UTILIDADE DURANTE A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS OU ESCRITOS

Relatórios verbais, mapas semânticos e processamento semântico são maneiras de saber como os alunos aprendem, como eles constroem o significado, como associam significados, como encaram e solucionam problemas, etc., além disso, são 'técnicas' ou estratégias que o aprendiz pode usar para tornar a aprendizagem mais eficaz. Ao lado dessas estratégias, que podem ser consideradas mais complexas, existem outras bem mais simples que costumam ser usadas pelos bons aprendizes de língua durante suas produções orais ou escritas. Essas estratégias, que serão apresentadas abaixo, são de grande ajuda para o aprendiz mas não trazem, como as acima, muitas informações a respeito dos processos envolvidos na aprendizagem de língua.

Entre as estratégias simples e muito usadas por bons aprendizes de língua que devem ser estimuladas em sala de aula, podemos citar algumas apropriadas para as situações em que falta 'aquela' determinada palavra ou expressão (FAERCH & KASPER, 1984):

1. Generalização - no lugar 'daquela' palavra específica usa-se uma outra mais genérica, ou uma que se aproxima dela em termos de significado;
2. Paráfrase - uso de descrições, circunlocuções ou exemplos, para esclarecer um determinado conceito ou idéia;
3. Criação de palavras novas - usar o conhecimento da língua para criar palavras novas que possam suprir o lugar da que estava faltando no léxico adquirido até o momento pelo aprendiz;
4. Restruturação - reestruturar é recomeçar a frase de uma outra maneira evitando a construção que causou dificuldades na primeira tentativa.

No caso dessas estratégias acima cria-se uma situação em que o interlocutor poderá - percebendo ou não a estratégia usada pelo aprendiz - dizer a palavra mais adequada àquela sentença, contribuindo dessa forma para a aprendizagem.

Para usar essas estratégias o aprendiz deve ter em mente que existem várias maneiras de se dizer a mesma coisa, isto é, que uma língua não é um conjunto de sentenças fixas, pelo contrário. Uma língua é um sistema que permite ao falante grande liberdade de escolha em vários níveis - morfológico, lexical e sintático, etc. e que o uso

dessas estratégias é feito inclusive por falantes nativos em várias situações e, portanto, não representam um 'erro' ou falha do aprendiz.

Parece existir uma crença entre professores e alunos de língua estrangeira de que atitudes como gaguejar, hesitar, fazer auto-correções, entre outras, sejam prejudiciais à comunicação. Isso não tem muito suporte já que todas essas atitudes são absolutamente normais na fala, em muitos casos até parecem ser sinais de um uso natural da língua, diferente do uso de sala de aula em que tais atitudes são evitadas, já que costuma-se assumir em tal situação que 'a correção é um pré-requisito para o sucesso da comunicação' (FAERCH & KASPER, p.40).

VIII. O USO ORGANIZADO DE ESTRATÉGIAS

Algumas pesquisas sugeriram que muitos aprendizes menos habilidosos não têm consciência das estratégias que usam. Pesquisas mais recentes indicam que muitos dos aprendizes menos eficazes têm tanta consciência das estratégias que usam que são capazes de descrevê-las com clareza. A diferença entre o aprendiz bem sucedido e o mal sucedido é que esse último não sabe como usar estratégias, isto é, aplica as estratégias de forma aleatória e sem planejamento, isto é, sem adequar a estratégia à tarefa (VANN & ABRAHAM, 1989, *apud* OXFORD, 1992). O professor pode ajudar o aprendiz a usar conscientemente as estratégias tornando assim a aprendizagem da língua estrangeira mais rápida, fácil, efetiva e divertida (OXFORD, 1992).

Uma maneira de ajudar os aprendizes a organizar e planejar o uso de estratégias é fazer com que eles combinem e usem estratégias relevantes à uma dada tarefa. 'Por exemplo, comece com uma estratégia metacognitiva (como fazer o planejamento para uma tarefa), depois ajunte uma estratégia cognitiva com uma social (analisar ou praticar expressões em cooperação com outros alunos), e por fim combine uma estratégia metacognitiva e uma estratégia afetiva³ (como fazer uma auto-avaliação do progresso e se auto premiar por um bom desempenho). (...) Essas atividades ajudam os alunos a ver que duas chaves para o sucesso do aprendizado de uma língua estrangeira são combinar as estratégias e adequá-las a uma tarefa lingüística específica' (OXFORD, 1992, p.21).

Para que o aprendiz não use estratégias aleatoriamente o professor deve dar instruções sobre o uso de estratégias e oferecer oportunidades para a transferência das estratégias aprendidas para outras situações e tarefas novas.

³ Para maiores informações sobre os tipos de estratégia ver RUBIN (1975) e OXFORD (1990)

Em suma, o papel do professor parece ser o de encorajar os aprendizes a pensar sobre a língua, ajudá-los a conhecer e fazer uso das estratégias que julgarem mais apropriadas, além de fazer com que construam auto-confiança suficiente para arriscar e encarar novas experiências.

IX. CONCLUSÃO

O objetivo de se ensinar ao aprendiz a usar estratégias é torná-lo consciente dos fatores que afetam a aprendizagem e descobrir que estratégias são as mais adequadas para cada situação ou tarefa. Com isso passam a ser aprendizes mais eficazes, mais responsáveis pela própria aprendizagem e, conseqüentemente, mais motivados.

Ajudar os aprendizes a se tornarem autônomos é um ponto positivo já que, quando os próprios alunos controlam sua aprendizagem, esse processo passa a ser mais efetivo porque eles aprendem o que querem e o que estão prontos para aprender (ELLIS & SINCLAIR, 1989). Além disso, aprendizes autônomos costumam dar continuidade ao processo de aprendizagem fora da sala de aula e utilizar as estratégias de aprendizagem em outras matérias. E essa talvez devesse ser a verdadeira meta de qualquer situação de ensino-aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva 'o professor deve pensar que a aprendizagem de língua é uma parte do processo educacional total e como tal deve contribuir para objetivos educacionais mais amplos' (DICKINSON, 1991, p.28). 'O que parece ser o mais importante agora, para muitos professores e educadores é ver o aprender como o objetivo educacional mais importante, não importando tanto qual o modelo de ensino-aprendizado é adotado' (p.34). Isso acarretaria numa mudança de foco de *o que* ensinar para *como* aprender.

Tal mudança deve ser feita e vista com cuidado dado que é normal que se esqueça o passado quando surge uma idéia tão promissora. Talvez seja sensato pensar no que funciona bem em relação à aprendizagem de língua estrangeira como tem sido feito até o momento e enriquecer esse processo com o que parece mais interessante nessa nova proposta de trabalhar com estratégias.

Uma das justificativas para essa cautela é que o estudo de estratégias de aprendizagem é ainda muito recente e, portanto, carece de um número maior de pesquisas para deixar esclarecer mais os conceitos com que trabalha, precisar melhor as estratégias usadas e o efeito e efetividade delas, entre muitos outros pontos. Por outro lado, não se pode ignorar o fato de que esse estudo, mesmo sendo recente, já traz muitas contribuições para a prática de sala de aula e para o professor que quer tornar

sua prática mais efetiva e quer ajudar os seus alunos a se tornarem aprendizes mais autônomos.

X. BIBLIOGRAFIA

- BIALYSTOK, Ellen. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *Modern Language Journal*. n.65, Spring. p.24-35.
- BROWN, S. T. & PERRY JR., F. L. (1991). A Comparison of Three Learning Strategies for ESL Vocabulary Acquisition. *TESOL Quarterly*. v. 25, n.4, p. 655-670, Winter.
- DICKINSON, L. (1991). Basic Issues in Self- Instruction. In: __. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. p.5-35.
- ELLIS, Gail & SINCLAIR, Barbara. (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge University Press. p.2-10.
- FÄERCH, Claus & KASPER, Gabriele. (1984). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- MOREIRA, Marli M. (1990). *In the search of foreign language learner's autonomy: concept maps and learning how to learn*. (mimeo.)
- OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury.
- OXFORD, Rebecca L. Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. *TESOL Journal*. Winter 1992/1993.
- RUBIN, Joan. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*. V. 9, n.1, p.41-51.
- RUBIN, J. & THOMPSON, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- THOMPSON, Irene. Memory in Language Learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New York, London: Prentice Hall, p.43-55.
- WENDEN, Anita. (1987). Conceptual Background and Utility. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall.

Resumo

Este artigo é uma sucinta introdução ao estudo das estratégias de aprendizagem de língua estrangeira. Espera-se com ele conscientizar professores e alunos da importância da utilização de estratégias como suporte para as situações de aprendizagem. Para isso serão apresentadas reflexões a respeito do conceito de estratégia, sobre as características do bom aprendiz e também sobre o papel do professor. Além disso, serão apresentadas algumas sugestões de como desenvolver estratégias de leitura e produção de texto.

X. BIBLIOGRAFIA

- CARVER (1984). Plans, Learner Strategies and Self-direction in language learning. *System*, n.12, p.123-31
- DICKINSON, L. (1991). Basic Issues in Self-Instruction. In: ___. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. p.5-35, 200 p.
- ELLIS, Gail & SINCLAIR, Barbara. (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge University Press. p.2-10, 118 p.
- HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Prepared for the Council of Europe. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- KNOWLES, M. *The Modern Practice of Adult education*. New York: Association Press, 1976.
- MOREIRA, Marli M. (1990). *In the search of foreign language learner's autonomy: concept maps and learning how to learn*. (mimeo.) 12 p.
- OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury. 342 p.
- OXFORD, Rebecca L. Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. *TESOL Journal*. Winter 1992/1993, v.2, n. 2. Alexandria
- RUBIN, J. & THOMPSON, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle. 109 p.
- THOMPSON, Irene. Memory in Language Learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New York, London: Prentice Hall, cap. 4, p.43-55
- VANN, R. & ABRAHAM, R. (1989). *Strategies of unsuccessful language learners*. TESOL, San Francisco, CA.
- WENDEN, Anita. (1987). Conceptual Background and Utility. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall. cap 1, p.3-13
- WENDEN, A. & RUBIN, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall. p.181