

Universidade Federal do Pará - UFPA

Centro de Letras e Comunicação

Curso de Mestrado em Letras

Estilos e estratégias de aprendizagem do inglês: um estudo de caso no

Ensino Fundamental

Sulenir Palmeira Monassa

BELÉM

2007

SULENIR PALMEIRA MONASSA

**ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DO INGLÊS: UM ESTUDO DE
CASO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Walkyria Magno e Silva.

**BELÉM
2007**

Banca examinadora

Profª Drª Walkyria Magno e Silva

Orientadora

Profª Drª Tatiana Chaves Lima de Macedo

Examinadora Externa

Profª Drª Myrian Crestian Cunha

Examinadora Interna

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha

Suplente

Dedico esta dissertação aos meus filhos Jairo
Neder, Lyane e Alexandre, que sempre
acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar saúde e força necessárias para superar cada um dos obstáculos que surgiram no meu caminho.

À prof^a Walkyria Magno e Silva pela sua paciência, amizade, dedicação e sobretudo competência em conduzir minha orientação, o que me possibilitou buscar a cientificidade investigatória.

Às prof^{as} Myrian Crestian Cunha e Tatiana Chaves Lima de Macedo por aceitarem fazer parte da banca de qualificação, cujas sábias orientações contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores Myrian Cunha, Tatiana Chaves Lima de Macedo e José Carlos Chaves da Cunha por aceitarem fazer parte da banca examinadora e com atenção analisar este estudo.

À Secretaria Municipal de Educação – SEMEC – por ter-me liberado das atividades pedagógicas em tempo integral para que eu pudesse me dedicar ao Mestrado.

À escola municipal por me permitir pesquisar em seu contexto de ensino e aos alunos participantes desta investigação.

A toda minha família, em especial a minha mãe, pelo amor e compreensão durante minhas ausências constantes, pelo incentivo e apoio.

Aos amigos que colaboraram, direta ou indiretamente, com minhas atividades acadêmicas no percurso deste Mestrado.

Muito obrigada!

It is not what happens around him that makes a man experienced; it is the successive construing and reconstruing of what happens, as it happens, that enriches the experience of his life.
Kelly (1991)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar os estilos de aprendizagem de aprendentes de uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Belém e as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles nas aulas de inglês e também fora delas. Além disso, buscamos identificar os objetivos dos aprendentes com relação à aprendizagem de inglês. Foram adotados os princípios da pesquisa qualitativa – estudo de caso – para coleta e análise de dados. Os instrumentos utilizados foram questionários, auto-relatos verbais e notas de campo. As propostas de Brown (1994), Felder e Soloman (1993) e Oxford (2003) forneceram suporte teórico para uma tentativa de classificação dos estilos de aprendizagem. Escolhemos as teorias de Oxford (1990) para descrever e classificar as estratégias. Para tornar a aprendizagem de uma LE mais eficaz na escola pública, exploramos a possibilidade de propor uma instrução baseada em estratégias integrada ao conteúdo do curso regular. Com esse objetivo, apresentamos dois modelos: Instrução Baseada em Estratégias (IBES) de Cohen (1998) e o Modelo de Treinamento de Estratégias Oxford (1990). Nossos resultados descrevem os estilos e estratégias de aprendizagem dos alunos de uma turma da 8ª série do Ensino Fundamental. Aventamos a possibilidade de que, identificadas essas características, professor e alunos podem criar situações de aprendizagem muito mais eficazes.

Palavras-Chave: Estilos de Aprendizagem, Estratégias de Aprendizagem, Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

ABSTRACT

This study aims at investigating the learning styles and strategies of a group of Elementary School students of a Belém public school. We also identified students' goals and objectives in learning English. The principles of qualitative research were adopted to collect and analyze the data of this case study. The instruments used were questionnaires, self- verbal report protocols and field notes. Brown's (1994) Felder and Soloman's (1993) and Oxford's (2003) proposals provide rationale in order to classify learning styles. We also chose Oxford's theories (1990) to describe and classify learning strategies (2003). In order to make the foreign language learning (FLL) in public schools more effective, we describe two models of strategies based instruction which can be integrated into regular courses: Strategies-Based Instruction (SBI) by Cohen (1998) and Strategy Training Model by Oxford (1990). Results of this study describe the styles and strategies of a class of 8th graders of a Public School. We state that once these characteristics are identified, teacher and students can create learning situations which are more effective.

Key-words: Learning Styles, Learning Strategies, Foreign Languages Teaching and Learning.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	X
LISTAS DE TABELAS.....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xii
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1.....	17
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	19
1.1.1 Taxonomias dos Estilos de Aprendizagem.....	21
1.1.1.1 Tipos de personalidade.....	22
1.1.1.2 Graus de Generalidade.....	24
1.1.1.3 Canais sensoriais.....	24
1.1.1.4 Estilos cognitivos.....	27
1.1.1.5 O teste de estilos de aprendizagem de Felder e Soloman.....	33
1.1.2 Instrução baseada em estilos.....	35
1.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	39
1.2.1 Sistema de classificação das estratégias de aprendizagem de Oxford.....	41
1.2.1.1 Estratégias Diretas.....	42
1.2.1.2 Estratégias Indiretas.....	45
1.2.2 Instrução baseada em estratégias.....	48
1.2.2.1 Modelo IBES de Cohen.....	49
1.2.2.2 Modelo de Treinamento de Oxford.....	50
1.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS A ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	53
CAPÍTULO 2.....	55
METODOLOGIA.....	55
2.1 ESTUDO DE CASO.....	55
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA.....	56
2.2.1 Ambiente escolar.....	56
2.2.2 Alunos participantes da pesquisa.....	57
2.2.3 Investigadora.....	58
2.3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	59
2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	60
2.4.1 Teste sobre estilos de aprendizagem.....	61
2.4.2 Teste sobre estratégias de aprendizagem.....	62
2.4.3 Questionário.....	63
2.4.4 Auto-relato verbal.....	64
2.4.5 Notas de campo.....	65
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	65
CAPÍTULO 3.....	66
RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....	66
3.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM EXISTENTES NA TURMA.....	66
3.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EMPREGADAS PELA TURMA.....	72
3.2.1 Estratégias Diretas.....	74
3.2.1.1 Memória.....	75

3.2.1.2 Cognitivas	75
3.2.1.3 Compensatórias	78
3.2.2 Estratégias Indiretas	78
3.2.2.1 Metacognitivas	78
3.2.2.2 Afetivas	80
3.2.2.3 Sociais	80
3.3 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	81
3.4 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DE INGLÊS	85
CAPÍTULO 4.....	89
IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA.....	89
4.1 LIDANDO COM OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	90
4.2 LIDANDO COM AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
ANEXO A	102
ANEXO B.....	104
ANEXO C	114
ANEXO D	120
ANEXO E.....	122
ANEXO F	123
ANEXO G	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Ligação entre alguns tipos de Oxford (2003) e Brown (1994).....	29
Quadro 2 - Comparação entre a classificação de Felder e Soloman e outras classificações ..	34
Quadro 3 - Classificação das Estratégias de Aprendizagem (Oxford, 1990).....	42
Quadro 4 - Classificação das Estratégias de Memória (OXFORD, 1990).....	43
Quadro 5 - Classificação das Estratégias Cognitivas (OXFORD, 1990).....	44
Quadro 6 - Classificação das estratégias de compensação (Oxford, 1990)	45
Quadro 7 - Classificação das Estratégias Metacognitivas (Oxford, 1990)	46
Quadro 8 – Classificação das Estratégias Afetivas.....	47
Quadro 9 - Classificação das Estratégias Sociais (OXFORD, 1990)	48

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de Estilos de Aprendizagem dos alunos	67
Tabela 2 - Utilização das estratégias de aprendizagem	74
Tabela 3 - Ações Concretas Efetuadas Pelos Alunos	77
Tabela 4 - Dificuldades nas aulas de inglês	86
Tabela 5 - Facilidades nas aulas de inglês.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS

AC - Abordagem Comunicativa

ARV - Auto-relato verbal

DC - Dependência de Contexto

IBES - Instrução baseada em Estratégias

IC - Independência de Contexto

IEAL - Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

Q - Questionário

TPR - Resposta Física Total

INTRODUÇÃO

Both learners and teachers of a second language need to understand cultural differences, to recognize openly that everyone in the world is not “first like me”, that people are not all the same beneath the skin [...] We can learn to perceive [...] differences, appreciate them, and above all to respect, value, and prize the personhood of every human being.

Brown (1994a)

A presente pesquisa visa descrever os estilos e as estratégias de aprendizagem utilizados por uma turma da oitava série do Ensino Fundamental. Após essa descrição, refletiremos sobre as implicações deste estudo em sala de aula como uma forma de potencializar a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (doravante LE), pelos alunos de escola pública, por meio do conhecimento dos próprios estilos de aprendizagem e das estratégias que podem ser utilizadas para um melhor rendimento.

A escolha deste tema surgiu a partir de uma reflexão sobre o nosso papel como professora de inglês de escola pública municipal. Em nossa atuação em sala de aula, deparamo-nos no dia-a-dia com dificuldades, tais como horário sobrecarregado pela quantidade de turmas, mas com carga horária reduzida por turma, salas lotadas e heterogêneas. Todos esses fatores contribuem, algumas vezes, para indisciplina e desinteresse dos aprendentes.¹

Precisávamos aprofundar os conhecimentos sobre estilos e estratégias de aprendizagem adquiridos principalmente em um curso de especialização em Linguística Aplicada ao Ensino e à Aprendizagem do inglês como LE. Primeiramente porque esses dois temas tratam de concepções baseadas em diferentes maneiras de aprender e adequadas a diferentes pessoas, as quais se fossem melhor compreendidas, poderiam provocar mudanças positivas no ensino. Em segundo lugar, porque são conhecimentos que dão enfoque a ações

¹ Traduzimos os termos *learner* e *student* como aprendentes nesta pesquisa por entendermos “aprendentes” como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

facilitadoras na aprendizagem de uma LE. A participação em um programa de desenvolvimento para professores de inglês da rede pública aprimorou esses conhecimentos, proporcionando-nos possibilidades de aplicação desses conceitos em sala de aula. O curso de Mestrado em Lingüística tem-nos permitido atualmente pesquisar como o conhecimento sobre estilos e estratégias de aprendizagem pode informar as práticas que atendam eficazmente a clientela dos cursos regulares de inglês como língua estrangeira da rede pública.

A fundamentação teórica que dá suporte à pesquisa e constante das referências nos faz crer que uma instrução baseada em estilos e estratégias de aprendizagem contribui para uma aprendizagem eficaz e derruba alguns mitos², tais como (in) aptidão para a aprendizagem de uma LE, carência intelectual de certos alunos, importância das inteligências verbal e matemática, entre outros. Além de derrubar esses mitos, a utilização de estratégias adequadas aos objetivos e às necessidades dos aprendentes pode potencializar o ensino e a aprendizagem de uma LE.

Diante do cenário em que se situa o inglês na escola pública, parece difícil mudar paradigmas como o do modelo tradicional, centrado no professor em que o aprendente não tem oportunidades de fazer escolhas e de participar de tomadas de decisões sobre o quê, como, porque, quando estudar (ELLIS e SINCLAIR, 1989, *apud* COHEN, 1998). Cremos, no entanto, que professores bem informados podem criar situações de real aprendizagem nas escolas e além delas. Cohen e Weaver (1998) afirmam que cada vez mais professores de LE acreditam que essas oportunidades podem promover a autonomia dos aprendentes para que estes assumam responsabilidades que atendam às suas individualidades. Nessa troca constante de papéis, o professor é o facilitador, o colaborador na autopromoção do aprendente. Só assim, o ensino do inglês poderá se tornar eficaz, com aprendentes com auto-estima elevada,

² Os mitos no ensino de uma LE aqui são empregados no sentido atribuído por Soares (1994) e Moita Lopes (2001). Essas concepções são criadas nas sociedades estratificadas de modelo liberal e reproduzidas pela escola e pelos professores sem uma reflexão crítica por parte destes sujeitos.

pois as suas escolhas serão contempladas no planejamento do currículo. Por outro lado, os professores se sentirão motivados com o desempenho dos aprendentes.

Este estudo será embasado em Brown (1994a) e nos artigos de vários autores editados por Reid e no artigo dela própria (1998). O trabalho desenvolvido por Paiva (1998; 2005) colaborou sobremaneira para um entendimento nesse assunto. Adotamos as teorias de Oxford, para descrição e classificação das estratégias (1990) e estilos de aprendizagem (2003). Cohen (1998) também contribuiu para fundamentar nosso entendimento a respeito das estratégias de aprendizagem.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso por investigar uma turma de 40 alunos da oitava série do Ensino Fundamental de uma escola municipal, no período de 11 de outubro a 07 de dezembro de 2006.

Esta pesquisa tem por objetivos:

- a. Identificar os estilos de aprendizagem dos alunos na 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública;
- b. Identificar as estratégias de aprendizagem desses mesmos alunos;
- c. Identificar os objetivos dos mesmos alunos com relação à disciplina inglês.

Nossa primeira pergunta de pesquisa será identificar quais os estilos de aprendizagem na turma de 8ª série que escolhemos como contexto. A segunda pergunta será identificar quais as estratégias utilizadas pelos alunos dessa turma para se aprender uma língua estrangeira. Surge a terceira pergunta que será objeto de nossa pesquisa: quais os objetivos desses aprendentes ao estudar a disciplina inglês? O interesse para nossa pesquisa em conhecer esses objetivos é determinar se as necessidades dos aprendentes estão sendo atendidas ao confrontarmos os objetivos dos alunos com aqueles constantes no planejamento escolar.

Utilizaremos como instrumentos de pesquisa testes, questionários e auto-relatos verbais que são melhor apresentados no capítulo de Metodologia.

O desenvolvimento do tema será efetuado em quatro capítulos a seguir delineados. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre os estilos e sobre as estratégias de aprendizagem, assim como algumas de suas taxonomias mais importantes. O segundo capítulo diz respeito à metodologia usada na pesquisa, aos informantes, à escola pesquisada e à investigadora. O terceiro capítulo apresenta os resultados e análise dos dados. O quarto capítulo apresenta as implicações deste estudo enquanto sua aplicabilidade nas práticas de sala de aula.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As teachers, we are already sensitive to the needs and differences among our students. Accommodating those needs and differences may be our greatest challenge.

Tyacke (1998).

O interesse por um ensino mais eficaz de LE fez surgir a partir do século vinte vários métodos. Destacamos primeiramente o audiolingual. Esse método originou-se de cursos de treinamento especializado para o exército americano durante a Segunda Guerra Mundial com o objetivo de suprir a necessidade de proficiência de línguas dos militares enviados à guerra. Como a metodologia se mostrou eficaz para os objetivos, a partir dos anos 50, passou a ser, com algumas modificações, adotada por diversas instituições de ensino e até hoje ela ainda é adaptada a métodos contemporâneos. A principal característica dos cursos que utilizavam o método audiolingual era explorar atividades aurais/orais, tais como repetições de modelos, pouca gramática, prática de conversação, pronúncia e nenhuma tradução. (BROWN, 1994a). Os preceitos do método audiolingual estavam assentados na lingüística estruturalista – por exemplo, estruturas seqüenciadas por meio de análise contrastiva e padrões ensinados através de exercícios repetitivos – e na psicologia behaviorista – por exemplo, respostas corretas imediatamente estimuladas.

A popularidade do método audiolingual não durou muito, pois novas pesquisas em aprendizagem de LE mostraram que ele trazia algumas concepções equivocadas (RIVERS, 1964, *apud* BROWN, 1994a). De fato, a aprendizagem de uma LE não depende unicamente de um processo de formação de hábitos ou de horas a fio de estudo, como o método preceituava. Em segundo lugar, erros na aprendizagem de uma LE não são tão negativos como o método audiolingual considerava, pois podem fazer parte do desenvolvimento do

aprendente. E finalmente, o estruturalismo não apresentou todas as respostas para as indagações referentes à aprendizagem de línguas. Entre as falhas do método audiolingual, destacamos que não era levada em conta nesse método a competência pragmática na comunicação presente no uso de línguas, a qual engloba as características do contexto sociolinguístico em que estão inseridos os interlocutores, os papéis que estes desempenham nas interações, o compartilhamento das informações e as intenções pretendidas pelos envolvidos na interação (BACHMAN, 2003).

Em segundo lugar, discutiremos a abordagem comunicativa (doravante AC) que surgiu no início da década de 70 em reação ao método audiolingual e a outras metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Brown (1994b) afirma que a AC apresenta quatro características que resumimos a seguir:

- a. metas de sala de aula visam todos os componentes da competência comunicativa;³
- b. técnicas de ensino e de aprendizagem são desenhadas para engajar os aprendentes no uso pragmático da língua;
- c. fluência e precisão não são o foco central da aprendizagem;
- d. aprendente – visto como o centro das atenções, – pode ser exposto dentro e até mesmo fora da sala de aula às mais diversas situações de interação.

Assim, na aprendizagem de LE, dependendo dos seus propósitos, os aprendentes podem tomar decisões na escolha de tarefas e materiais de aprendizagem. Surgem então novos elementos possíveis de serem incluídos no planejamento de ensino, tais como estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, atitudes perante a aprendizagem, autoconfiança e motivação dos aprendentes.

Escolhemos discutir estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem, pois esses elementos também podem ser usados para tornar os aprendentes conscientes de seus pontos

³ Competência comunicativa, nesta pesquisa, abrange a comunicação, interpretação de mensagens e negociação de sentidos, em contextos específicos (DELL HYMES, 1967, 1972, *apud* BROWN, 1994a).

fortes e fracos, promovendo a inserção de novos papéis a serem assumidos pelos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo, destacamos alguns estudos cujo enfoque é o interesse pelo aprendente, seus estilos e suas estratégias de aprendizagem. Iniciaremos definindo o que são estilos de aprendizagem e apresentaremos algumas taxonomias presentes na literatura. Veremos ainda como os estilos podem contribuir para a instrução em LE. Na segunda parte, abordaremos as estratégias de aprendizagem, detendo-nos em uma de suas classificações mais utilizadas e discutiremos sobre como usar as estratégias para potencializar a aprendizagem. Finalmente, no caso da aprendizagem em sala de aula, defenderemos um aprendente participante das decisões do professor, usando os seus estilos preferidos e as estratégias adequadas, o que aumentará as possibilidades de se tornar bem-sucedido na língua alvo.

1.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Estilo refere-se a “tendências ou preferências consistentes e mais ou menos duradouras existentes em um mesmo indivíduo (BROWN, 1994a: 104)”.⁴ A essas preferências por determinada maneira de aprender, pode-se acrescentar que estilos são “traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que são indicadores relativamente estáveis do modo como aprendentes percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem” (KEEFE, 1979, *apud* BROWN, 1994a: 105)⁵. O fato de serem os estilos estáveis ou não traz alguma polêmica entre os estudiosos no assunto, pois

alguns autores concordam que estilos são traços estáveis em adultos. Este é um ponto de vista questionável. Parece que indivíduos mostram tendências gerais em direção a um e outro estilo, mas em contextos diferentes evocarão diferentes estilos em um mesmo indivíduo (BROWN, 1994a: 105).⁶

⁴ As traduções são de responsabilidade desta pesquisadora. No original “refers to consistent and rather enduring tendencies or references *within* an individual.”

⁵ No original “cognitive, affective, and physiological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment”.

⁶ No original “Some would claim that styles are stable traits in adults. This is a questionable view. It would appear that individuals show general tendencies toward one style or another, but that differing contexts will evoke differing styles in one individual”.

Assim, é mais aceitável o ponto de vista que sustenta que os aprendentes possuem, na sua maneira de aprender, alguns componentes biológicos, portanto, inatos e estáveis, tais como respostas ao som, luz e temperatura, ao biorritmo e ao sustento (OXFORD, 1996; CHENG e BANYA, 1998). Biorritmo revela a hora do dia em que se aprende melhor e em que se obtém melhor desempenho. Sustento refere-se à necessidade ou não de alimento enquanto se aprende. Além desses estilos preferenciais biológicos e estáveis, os aprendentes têm outros que podem ser expandidos, como veremos mais adiante e que dependem de vários fatores, dentre os quais podemos citar o contexto da aprendizagem. Por exemplo, Cheng e Banya (1998) revelam que em uma situação formal de aprendizagem, em que a LE é aprendida com o objetivo de melhor precisão lingüística, os aprendentes tendem a ser visuais; já em um contexto mais informal, em que se visa à fluência comunicativa, esses tendem a ser mais auditivos e sinestésicos.

Uma outra definição de estilos de aprendizagem indica uma “predisposição geral, voluntária ou não, de processamento de informação de um modo específico” (SKEHAN, 1991, *apud* BROWN, 1994a: 105)⁷. Reid define também estilos de aprendizagem como sendo “características internas, freqüentemente não percebidas ou usadas inconscientemente pelos aprendentes, para o processamento e compreensão de novas informações” (1998: ix)⁸. Implicitamente essa autora apresenta a questão de que essas características podem ser percebidas pelo próprio sujeito, o que possibilita trazer à consciência a maneira como se aprende. Isto permitiria aos aprendentes fazer as escolhas conscientes e adequadas na

⁷ No original “a general predisposition, voluntary or not, toward processing information in a particular way”.

⁸ No original “are internally based characteristics, often not perceived or consciously used by learners, for the intake and comprehension of new information”.

aprendizagem de uma LE. Componentes como, por exemplo, preferências, motivação e reflexividade⁹ poderiam ser portanto desenvolvidos (CHENG e BANYA, 1998).

Algumas das definições até aqui citadas destacam principalmente traços da personalidade dos indivíduos, os quais os tornam diferentes uns dos outros e que não podem ser ignorados no ambiente escolar. Assim, no contexto educacional, os traços de personalidade dos aprendentes se combinam com o modo como eles internalizam o meio ambiente e com fatores afetivos, cognitivos e físicos, formando os seus estilos de aprendizagem (BROWN, 1994a).

Após termos abordado alguns dos aspectos que envolvem a definição de estilos de aprendizagem, veremos a seguir, algumas classificações desses estilos, cujo conhecimento tanto para o professor quanto para o aluno pode iluminar a aprendizagem de uma LE.

1.1.1 Taxonomias dos Estilos de Aprendizagem

Há cerca de três décadas, os estilos têm sido mais investigados por educadores e psicólogos, contribuindo dessa forma para uma abordagem centrada no aprendente. Estudos recentes em estilos de aprendizagem desmitificam a crença que existia na história das metodologias de línguas de que o aprendente possui apenas um estilo de aprendizagem básico (WILLING, 1980, *apud* TYACKE, 1998:35). Willing afirma com propriedade que “diversos modos de aprendizagem são considerados igualmente válidos”¹⁰.

Futer (2007), em recente pesquisa sobre estilos de aprendizagem, constatou uma escassez de estudos e de publicações nessa área no Brasil. Além dessa dificuldade, deparamo-nos também com as mais diversas classificações, o que Leaver (1997) considera um caos no campo de estudos dos estilos de aprendizagem.

⁹ Esses componentes são vistos por esses autores como estilos que podem ser flexibilizados e desenvolvidos.

¹⁰ No original “[...] several ways of learning are now held to be equally valid”.

Neste trabalho, adotamos os principais estilos de aprendizagem já identificados em aprendentes de uma LE e apresentados por Brown (1994a), Reid (1998), Oxford (2003) e Felder e Soloman(1993). Além disso, explicitaremos algumas das implicações do conhecimento desses estilos tanto para o professor de LE quanto para o próprio aprendente.

1.1.1.1 Tipos de personalidade

Oxford (2003) conduziu um estudo sobre estilos e estratégias de aprendizagem em aprendentes nativos do inglês aprendendo outras línguas. Nesse estudo, a autora apresenta quatro tipos de personalidade identificados nesses aprendentes. Ela hipotetiza que esses tipos de personalidade podem estar presentes em qualquer sala de aula. Os tipos identificados são relacionados e explicitados a seguir.

- Extrovertido ou introvertido

O indivíduo extrovertido quer interação com pessoas, relaciona-se muito bem com todos de maneira geral. O professor deve limitar o tempo em sala de aula para as atividades com esses aprendentes, caso contrário eles tomarão excessivamente a palavra, não dando oportunidade aos outros. O indivíduo introvertido, por outro lado, procura solidão e tende a ter poucas, mas profundas amizades. Para esse tipo de alunos, o professor precisa criar oportunidades para eles falarem nas discussões de sala, caso contrário, não se manifestarão ao longo do curso.

- Intuitivo-aleatório ou lógico-sequencial

O indivíduo intuitivo-aleatório pensa abstrata e futuristicamente, age de modo não-sequencial, prefere guiar sua própria aprendizagem. Já o indivíduo lógico-sequencial gosta de fatos concretos ao invés de teorias, quer orientações e instruções específicas do professor, buscando coerência entre todos os elementos apresentados em aula. Preocupa-se com a sucessão de passos necessários para se completar uma tarefa qualquer e se não obtiver do

professor ou de outros colegas essa seqüência de maneira clara e ordenada, terá dificuldades em realizar o que lhe for solicitado.

- Racional ou sentimental

O aprendente racional é franco e muitas vezes ignora os sentimentos das pessoas. É econômico em elogios para os outros, mas gosta de se auto-elogiar, uma vez que se considera competente. Apesar dessa descrição de personalidade não favorecer trabalhos colaborativos, por exemplo, concordamos com Call (1998) que considera o estilo racional um atributo positivo na aprendizagem de uma LE. Nossa posição é que o aluno racional pode contribuir para o trabalho em grupo, por não se deixar afetar emocionalmente ao tomar decisões. Por outro lado, o indivíduo sentimental valoriza outras pessoas, demonstrando empatia e compaixão. Call cita um estudo (OXFORD, EHRMAN e LAVINE, 1991, *apud* CALL, 1998) sobre a forma pessoal e interpessoal de o indivíduo sentimental tomar decisões.¹¹ Na sala de aula, especialmente na formação de grupos de trabalho, um equilíbrio entre os dois seria produtivo, pois os racionais seriam impelidos também a se importar mais com os sentimentais e estes a não demonstrarem tão abertamente seus sentimentos em prol de uma atmosfera amistosa nesses grupos.

- Focado ou receptivo/perceptivo

O aprendente focado é sério, trabalha muito, gosta de ser informado por escrito a respeito de tarefas específicas com prazos finais. O receptivo/perceptivo, ao contrário, quer ficar disponível para novas experiências, não gosta de levar a sério o aprendizado de LE e não se preocupa com prazos. Parece que quer se divertir durante as aulas, o que lhe dá uma certa desvantagem em um ambiente escolar tradicional.

¹¹ Segundo esse estudo, o indivíduo sentimental, ao tomar decisões, é afetado pelos sentimentos do(s) outro(s), ao contrário do que ocorre normalmente com o indivíduo racional.

1.1.1.2 Graus de Generalidade

Esta dimensão apresentada por Oxford (2003) no mesmo estudo citado anteriormente, tem como enfoque dois contrastes que a nosso ver também estão relacionados a tipos de personalidade, mas que mereceram da autora uma classificação à parte.

- Global ou analítico

O estilo global – focado na idéia principal – contrasta com o analítico – que se concentra em detalhes. O primeiro gosta de eventos interativos, comunicativos, sente-se confortável mesmo quando não dispõe de toda informação necessária e sente-se livre para adivinhar o contexto, sendo mais tolerante a incongruências existentes entre a LM e a LE. O segundo tende a se concentrar nos detalhes gramaticais e freqüentemente evita atividades comunicativas. Preocupa-se com a precisão, não assume riscos, por vezes necessários para adivinhar o contexto, a menos que esteja certo da exatidão de seus palpites.

1.1.1.3 Canais sensoriais

Estilos de aprendizagem sensoriais são preferências relacionadas a canais de aprendizagem físico-perceptuais nos quais o aprendente sente-se mais confortável. São os canais visuais, auditivos, táteis e sinestésicos. Oxford (1996) e Reid (1998) fazem distinção entre esses dois últimos canais, mas no instrumento de pesquisa de Oxford denominado Pesquisa de Análise de Estilo (OXFORD, 1993, *apud* REID, 1998) ¹², os estilos sinestésicos e táteis estão englobados no estilo “demonstração”. Veremos a seguir as características de cada um desses estilos sensoriais, mantendo a separação entre os tipos táteis e sinestésicos.

- Visuais

Os visuais aprendem melhor através do que vêem. Podemos mencionar entre os suportes visuais o livro didático, gráficos, vídeos, *slides*, filmes, desenhos, imagens, gravuras

¹² No original Style Analysis Survey (SAS).

etc. Algumas pesquisas indicam que a maioria das pessoas é visual (FELDER e SOLOMAN, 1993). Essa tendência de haver a predominância de indivíduos visuais parece, a nosso ver, aumentar na sociedade contemporânea tendo em vista o apelo da tecnologia para esse canal por meio de computador, Internet, TV, etc. As aulas de LE, de um modo geral, não atendem a essa preferência, pois o professor, na maioria das vezes, se limita ao uso do quadro de giz ou branco, livro didático ou apostila e não faz uso de outros materiais visuais (FELDER e SOLOMAN, 1993). Diante da constatação desses autores, o professor preocupado em suprir essa necessidade poderia ele próprio criar, mesmo em colaboração com a turma, outros materiais de apelo visual, tais como jornal de classe, cartazes ou outros, além de usar fotografias para ilustrar e reforçar o vocabulário dado ou veicular novas informações. O professor, de maneira geral, tampouco se preocupa em instruir os alunos predominantemente visuais a usarem recursos como esquemas, quadros, tabelas, mapas semânticos, realce de textos com cores, etc.

- Auditivos

Os indivíduos auditivos preferem atividades de escuta e fala, tais como discussões, debates, fitas ou cds de áudio, dramatizações, palestras, reuniões, entre outros. Alguns sentem dificuldades em seguir instruções escritas ou realizar trabalhos escritos (OXFORD, 2003; ZHENHUI, 2001). Esses aprendentes gostam de relatar aos outros o que aprenderam e ao verbalizarem o assunto da aula em suas explicações, fixam o conteúdo ainda melhor. Eles também se beneficiam quando outros aprendentes ou o próprio professor explicam o assunto, parafraseando o que havia sido anteriormente ensinado. Em uma sala de aula tradicional, com professores explicando os conteúdos e a turma ouvindo, o aluno com estilo auditivo privilegiado pode se sair muito bem.

- Táteis

Os alunos táteis preferem aprender com demonstrações ou dramatizações, trabalhar com objetos, fazer experimentos, usar jogos, entre outras atividades (OXFORD, *apud* COHEN, 1998). Sentem-se confortáveis quando fazem experiências em laboratórios e usam modelos ou maquetes. Gostam de memorizar fatos enquanto andam, se exercitam ou escrevem várias vezes. O acesso ao computador e à Internet, quando disponíveis, que se dá através do tato, atende a preferência desses aprendentes, além de proporcionar mais de um suporte sensorial, tais como a leitura na tela e a possibilidade de fazer desenhos, ouvir, escrever, falar e ler.

- Sinestésicos

O indivíduo sinestésico sente-se confortável com atividades que incluem dramatizações, ensaios, movimentos ao redor da sala de aula (OXFORD, 1996). Quanto a este último tipo, a atividade conhecida como *Simon says*, é um bom exemplo. O professor confecciona seu material, que são frases com ordens ou pedidos como “Simon says: ‘Sit down’, ‘Close the door’, ‘Open the window’¹³, em pequenas tiras de cartolina que são mostradas aos alunos. O vocabulário é aprendido através da real execução dos movimentos. É fácil identificar os aprendentes sinestésicos, pois eles não conseguem ficar quietos, mexem-se nas carteiras, batem o lápis na mesa, balançam as pernas ou batucam na carteira. Nesses casos, alguns momentos de atividade física podem melhorar consideravelmente o nível de concentração desses aprendentes. A abordagem que melhor os atende é a *Total Physical Response* (TPR) que pode ser utilizada em certos momentos da aula.

TPR é uma abordagem criada por Asher quando partiu do princípio psicomotor e associou-o com o ensino de língua, nos anos 60. De um modo geral, a abordagem TPR defende entre diversos princípios, os seguintes: a aquisição da linguagem infantil tem um período de escuta antes da fala, a qual é acompanhada de respostas físicas (alcançar, pegar,

¹³ Em português: Simon diz: Sente-se, Feche a porta, Abra a janela.

mover, olhar); a atividade motora é uma função do hemisfério direito do cérebro e precede o processamento da língua no hemisfério esquerdo; o aprendente fica livre do estresse causado pelo medo de falar e de se expor; e, finalmente, o aluno, ainda como ouvinte, realiza uma ação (ASHER, 1977, *apud* BROWN, 1994a). Essa abordagem mostrou-se produtiva em níveis iniciais de aprendizagem de uma LE, mas é limitada em níveis mais avançados por depender exclusivamente da execução de uma ação para as necessidades comunicativas de língua. Hoje em dia, é recomendada em certos momentos da aula para atender às necessidades dos aprendentes irrequietos e cujo canal sensorial privilegiado é o sinestésico. É possível assim atender os sinestésicos se o professor dedicar algum tempo de sua aula a atividades que contemplem esse canal, mesmo em turmas numerosas.

Os quatro estilos apresentados no próximo item não foram incluídos na taxonomia de Oxford (2003). Trata-se dos pares reflexividade ou impulsividade, hemisférios esquerdo ou direito, dependência do contexto ou independência do contexto e tolerância ou intolerância à ambigüidade. Incluímos esses estilos como estilos cognitivos por estarem também relacionados à função cognitiva, que são “processos de pensamentos, um conjunto complexo de ações que ocorre na mente” (LEAVER, 1997:37) ¹⁴.

1.1.1.4 Estilos cognitivos

Como já dissemos, a classificação abaixo é de nossa responsabilidade, por entendermos que os estilos incluídos nesta categoria “formam modos de perceber, processar e organizar o mundo”, como Solomon definiu os estilos cognitivos (1989, *apud* LEAVER, 1997:38) ¹⁵.

- Reflexividade ou impulsividade

¹⁴ No original “[...] refer to thinking processes, a complex set of actions that takes place in the mind”.

¹⁵ No original “shape one’s way of perceiving, processing, and organizing the world”.

Os aprendentes reflexivo ou impulsivo apresentam características sistemáticas ou intuitivas respectivamente.

O indivíduo reflexivo possui um estilo sistemático, tende a tomar decisões de forma lenta, mas calculada. Uma pesquisa levada a efeito por Duro (1973, *apud* BROWN 1994a) em aprendentes adultos do inglês como segunda língua¹⁶ nos Estados Unidos sugere que aprendentes reflexivos são lentos em leitura, porém mais precisos que os impulsivos. A reflexão está associada a desempenho preciso (OXFORD, ERHMAN e LAVINE, 1991, *apud* CALL 1998). Idéia essa que Call corrobora, pois ele considera a reflexão como um atributo positivo na aprendizagem. É necessário que o professor dê mais tempo para os reflexivos e não os avalie por eles não participarem tanto da aula, pois eles não fazem tantas suposições ou perguntas. Esse aprendente normalmente precisa de mais tempo para elaborar suas respostas e seus questionamentos (BROWN, 1994a).

O indivíduo impulsivo contribui para a aula com inúmeros palpites rápidos com base em intuição, é inovador e não gosta de repetições e por isso é mais rápido. A desvantagem desse estilo é que o aprendente está mais propenso a erros, por não pensar duas vezes antes de falar. Esse aprendente pode tirar proveito dessa desvantagem, no entanto, ao arriscar-se conscientemente em fazer uso da LE, obtendo mais oportunidades de praticá-la.

Observamos que o principal ponto de contato entre o indivíduo impulsivo (EWING, 1977, *apud* BROWN, 1994a) e o tipo de personalidade intuitivo-aleatório de Oxford é a intuição, como demonstra a parte central do Quadro 1. Essa característica talvez faça com que o indivíduo impulsivo seja inovador através de *insights* que tem e palpites que arrisca. A desvantagem que Brown nos mostra nesses aprendentes é que eles estão propensos a erros. Já Oxford (2003) vê na autonomia uma das vantagens do aprendente intuitivo-aleatório, pois

¹⁶ Usamos aqui o conceito de segunda língua no sentido de que a aquisição [...] se dá em situação informal de imersão lingüística (SCARPA, 2001).

estes são capazes de avançar em sua aprendizagem por não temer intuir, adivinhar e arriscar-se.

Também estabelecemos uma ligação entre o indivíduo reflexivo (EWING, 1977, *apud* BROWN, 1994) e o indivíduo lógico-sequencial de Oxford (2003), pois ambos parecem ser sistemáticos, como nos mostra o Quadro 1. Brown destaca nos reflexivos a precisão, o que significa que esses aprendentes necessitam de mais tempo para elaborar respostas. Já Oxford reconhece que o indivíduo sequencial parece necessitar constantemente de orientação. Incluímos nessa segunda categoria o aprendente analítico, cujas características parecem ser a precisão e o fato de não assumir riscos na aprendizagem de uma LE (Oxford, 2003).

Poderíamos então estabelecer os pontos comuns entre essas dimensões, conforme a Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 Ligação entre alguns tipos de Oxford (2003) e Brown (1994)

OXFORD	Característica em comum	BROWN
Intuitivo-aleatório	Intuitivo	Impulsivo
Global		
Lógico-sequencial	Sistemático	Reflexivo
Analítico		

Por meio de visualização do Quadro 1, vemos que algumas das classificações identificadas e nomeadas por diferentes pesquisadores convergem conceitualmente. Isso parece ser comum em áreas de estudo ainda recentes que precisam de uma maior sistematização. Dada, no entanto, a abundância de estudos sobre estilos nos últimos anos, é inegável a sua importância.

- Hemisférios esquerdo e direito

A teoria da lateralização do cérebro sustenta que cada lado processa informações de modo diferente, contribuindo com funções específicas para as atividades cognitivas (WILLIAM, 1983, REIF, 1992, *apud* KANG, 1999). Tanto Brown (1994a) quanto Kinsella

(1998) destacam a importância desse construto na aprendizagem de uma LE. O aprendente com domínio do hemisfério esquerdo desenvolve mais as faculdades verbal-analíticas¹⁷, com fácil acesso ao modelo tradicional de ensino (KINSELLA, 1996, *apud* KANG, 1999). Esses alunos processam com facilidade materiais práticos, seqüenciais e abstratos. Kinsella e Sherak (1998) ao relacionar o hemisfério esquerdo ao estilo de aprendizagem analítico, destacam como ponto forte, entre outros, a autonomia na realização de trabalhos, sem depender tanto de professores nem de colegas. Já o aprendente com predominância do hemisfério direito é mais eficiente em processar informações visuais e holísticas¹⁸, que são pontos fortes na solução de problemas no aprendizado de LE (BROWN, 1994a). Kinsella e Sherak (1998) relacionam o estilo de aprendizagem impulsivo ao hemisfério direito, pois este aprendente utiliza principalmente a intuição na realização de atividades e não se esquivava de assumir riscos.

Assim, o conhecimento dos dois estilos pelo professor pode dar importantes contribuições à inserção com sucesso dos alunos em trabalhos colaborativos e individuais em sala de aula na aprendizagem de uma LE. O professor pode variar os seus métodos de ensino para que os alunos explorem bem o seu hemisfério preferencial. Tanto quanto possível, também os alunos devem utilizar os dois hemisférios, o que os beneficiará ao desenvolverem não só faculdades analítico-verbais, mas também as funções holísticas e sociais. Em suma, o aprendizado de LE é um campo privilegiado para a utilização ótima dos dois hemisférios devido à própria natureza da língua que envolve processamentos que ocorrem tanto no lado esquerdo quanto no direito do cérebro.

- Dependência do contexto

O estilo dependência do contexto foi associado inicialmente à percepção e orientação visuais no processamento de informações, mas atualmente está também relacionado a fatores

¹⁷ As faculdades verbais são preferência por falar e escrever, por responder a instruções e explicações verbais; as faculdades analíticas são preferência por detalhes e fatos.

¹⁸ As funções holísticas referem-se a uma aprendizagem afetiva, experiencial, com significados pessoais e relevantes (KINSELLA e SERAK, 1998).

sociais e de personalidade na aprendizagem de LE (KINSELLA e SHERAK, 1998), mas ainda falta um consenso entre os pesquisadores como veremos a seguir.

A primeira dificuldade com que os pesquisadores se deparam ao analisar o estilo dependência do contexto está na definição do construto. Brown (1994a) e Ehrman (1998) consideram esse construto inconcluso, primeiramente pelas divergências em defini-lo. Os resultados das pesquisas ainda são insuficientes, mas Brown (1994a) contribui para a resolução do impasse ao concluir que os estilos Independência do Contexto (IC) e Dependência do Contexto (DC) não estão em distribuição complementar nos indivíduos. Isso significaria que o aprendente poderia ser IC ou DC conforme a situação de aprendizagem. Ele esclarece que “é mais provável que as pessoas tenham inclinações gerais, mas, podem exercitar graus suficientes de um estilo apropriado a certos contextos” (BROWN, 1994a: 109)¹⁹.

IC pode ser definido como um estilo ou uma habilidade, pode incluir fatores de personalidade ou estar relacionado à função cognitiva. Alguns estudos correlacionam IC ao tipo analítico (OXFORD, EHRMAN e LAVINE, 1991, *apud* EHRMAN, 1998). A definição de consenso é a que limita IC à habilidade em isolar materiais fora do contexto ou “de uma maneira geral, o aprendente distingue e isola experiências sensoriais dos dados sensoriais que as circundam” (EHRMAN, 1998: 63)²⁰. No contexto de aprendizagem, o aprendente IC está mais ligado a questões que envolvem análise e atenção para detalhes, o que lhe dá mais competitividade e autoconfiança.

A definição do estilo DC é a ausência de IC (EHRMAN, 1998). Os mesmos estudos citados no parágrafo anterior relacionam o aprendente DC ao tipo global (OXFORD, EHRMAN e LAVINE, 1991, *apud* EHRMAN, 1998), porque ele tem uma visão mais ampla

¹⁹ No original “[...] it is more likely that persons have general inclinations, but, given certain contexts, can exercise a sufficient degree of an appropriate style”.

²⁰ No original “At its most general, FI is related to an ability to distinguish and isolate sensory experiences from the surrounding sensory input”.

de um problema, idéia ou evento (BROWN, 1994). Também o aprendente DC parece ser mais bem sucedido nos aspectos comunicativos²¹ de uma LE, pois é solidário, sociável e perceptivo.

A segunda dificuldade enfrentada pelos pesquisadores ao tratar desse assunto reside no teste de habilidade visual de Witkin (*apud* EHRMAN, 1998), criado para medir os estilos IC - DC. Esse teste consiste na tarefa visual de desentranhar figuras, como o teste de achar figuras escondidas em tarefas de revistas de passatempos. Nesse teste, o indivíduo IC ao ser capaz de destacar um item relevante num campo de itens dispersos, obtém bom escore. Por outro lado, nesse mesmo teste, o aprendente DC não vê as partes inseridas no campo total, só percebe a figura total. Isso indica que o teste destina-se a medir o estilo IC, o que o torna uma medida, no mínimo, incompleta ou não apropriada para o aprendizado de línguas. O teste, questionado tanto por Brown (1994) quanto por Ehrman (1998), teria mais validade se fosse combinado com outros aplicativos²² para obtenção de resultados mais fidedignos dos estilos IC e DC nos alunos.

Além das críticas acima mencionadas, levantamos certa dúvida a respeito da pertinência desse construto para a aprendizagem de línguas. Não o achamos muito relevante, pois em aprendizagem de línguas ambas as características – elementos isolados e elementos em conjunto – são importantes, conforme o que se deseja fazer com a língua. O fato de se medir o grau de capacidade de ser mais IC ou DC não afetará a nosso ver a aprendizagem de uma língua como um todo.

- Tolerância à ambigüidade

O estilo tolerância à ambigüidade se manifesta no aprendizado de uma LE à medida que os aprendentes se deparam com diferenças e semelhanças entre a língua materna (LM) e a LE.

²¹ Entendemos como aspectos comunicativos as interações em sala, colaborativas com o grupo.

²² Para informações adicionais sobre esses aplicativos, vide Ehrman (1998:67).

O indivíduo tolerante à ambigüidade não deixa idéias que contradizem seu ponto de vista afetar seu entendimento daquilo que o cerca. Diferentemente dos construtos IC e DC vistos anteriormente, essa tolerância é vantajosa na aquisição de uma LE, porque o aprendente aceita com facilidade as diferenças entre a LE e a LM e suas diversas culturas, que nem sempre são logicamente explicáveis.

O aprendente intolerante à ambigüidade, por ser dogmático, tende a rejeitar itens um pouco diferentes, ou mesmo contraditórios entre a LE e a LM (BROWN, 1994a), o que pode ser danoso na aprendizagem de uma LE. Esse aprendente caracteriza-se por exigir explicações detalhadas e lógicas de tudo o que aprende.

1.1.1.5 O teste de estilos de aprendizagem de Felder e Soloman

Nesses anos de estudo e pesquisa sobre estilos de aprendizagem, vários testes para identificar os estilos dos indivíduos foram construídos. Dentre os vários testes já publicados – *Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)*, *Learning Styles Inventory (LSI)*, *Learning Style Profile (LSP)* –, optamos neste trabalho pelo teste construído por Felder e Soloman. Três razões principais nos levaram a esta opção. Em primeiro lugar, por ele estar disponível na Internet.²³ Em segundo lugar, por ele ter sido traduzido para o português para ser utilizado no projeto Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na UFPA. Finalmente, pelo fato de que a investigadora se submeteu a ele durante uma disciplina do Curso de Mestrado e o achamos simples e esclarecedor. Passemos agora descrever brevemente o teste.

Os quatro pares de estilos de aprendizagem constantes no teste de Felder e Soloman (1993), quando identificados em sala de aula, podem facilitar o trabalho do professor. Apresentamos inicialmente nesta seção esses tipos, pois no item 2.4.1 explicaremos a metodologia empregada com este teste em nossa pesquisa.

²³ Disponível em inglês em <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>.

Os quatro pares apresentando estilos opostos são: ativo/reflexivo, racional/intuitivo, visual/verbal e seqüencial/global. Felder e Soloman argumentam que os indivíduos se situam em algum ponto ao longo de uma linha contínua cujos extremos são os estilos por eles nomeados.

A tipologia apresentada no teste de Felder e Soloman (1993) pode ser cotejada com alguns estilos anteriormente descritos neste trabalho, comprovando o que mencionamos mais acima com relação ao emprego de diferentes termos para se referir a construtos semelhantes.

Assim, criamos o Quadro 2, para ilustrar a comparação entre a classificação de Felder e Soloman com outras classificações.

Quadro 2 - Comparação entre a classificação de Felder e Soloman e outras classificações

FELDER e SOLOMAN	OUTRAS CLASSIFICAÇÕES
Ativo	Tátil/Sinestésico
Reflexivo	Introverso
Racional	Lógico-sequencial Analítico
Intuitivo	Intuitivo
Visual	Visual
Verbal	Verbal
Sequencial	Lógico-sequencial Focado Intolerância à ambigüidade Independência do contexto Hemisfério esquerdo
Global	Intuitivo-aleatório Receptivo/perceptual Tolerância à ambigüidade Hemisfério direito

O primeiro estilo do par ativo/reflexivo pode ser cotejado com os estilos sensoriais tátil e sinestésico. Já o segundo estilo do mesmo par – o reflexivo – foi descrito anteriormente como um estilo cognitivo que precisa de mais tempo para elaborar suas respostas.

O segundo par – racional/intuitivo – também pode ser cotejado com as classificações descritas anteriormente. O estilo racional já foi mencionado como lógico-sequencial e também como analítico. Já o estilo intuitivo foi descrito com esse mesmo nome na classificação de Oxford (2003) vista anteriormente no Quadro 1.

O terceiro par – visual/verbal – opõe duas características sensoriais e também já foi abordado por outros autores com esses mesmos nomes. Nas demais classificações vistas anteriormente, os autores preferiram unir o estilo ativo, que eles chamaram tátil ou sinestésico, a esses outros dois estilos sensoriais. Já Felder e Soloman preferiram construir o seu modelo em extremos dicotômicos, opondo o estilo ativo ao estilo reflexivo no primeiro par descrito acima.

Finalmente, o último par – seqüencial /global – tangencia as classificações lógico-seqüencial, focado, intolerante à ambigüidade, independência do contexto e hemisfério esquerdo privilegiado para o item seqüencial. Já o segundo item – global – tangencia os tipos intuitivo-aleatório, receptivo/perceptual, tolerante à ambigüidade e hemisfério direito privilegiado.

Como podemos constatar depois desta tentativa de agrupar os estilos já estudados, eles se interseccionam nas descrições conforme as diferentes classificações. O teste de Felder e Soloman nos parece, no entanto, bastante simples e claro nas suas explicações, que são parte integrante do próprio teste (Anexo B).

Em suma, acreditamos que o ensino de uma LE que leve em consideração estilos de aprendizagem seja o mais proveitoso passo para o sucesso do aluno, como veremos no próximo item.

1.1.2 Instrução baseada em estilos

O conhecimento sobre estilos de aprendizagem tem sido usado, nos Estados Unidos somente há cerca de duas décadas nas salas de aula das escolas elementares. Por essa época, esse conhecimento passou também a ser incluído nos programas de preparação de professores nas escolas de educação (REID, 1998). Nos anos 90, também professores de LE começaram a investigar as aplicações de estilos de aprendizagem nas salas multiculturais, procurando

atender e respeitar a diversidade cultural de aprendentes de várias nacionalidades em sala de aula (REID, 1998). O atendimento à maioria dos estilos nessas salas foi considerado um avanço nas aulas de LE.

No Brasil, o ensino regular Fundamental e Médio, público ou privado, normalmente apresenta turmas numerosas. Além disso, costuma-se privilegiar conteúdos, como o ensino de gramática, sem nenhum significado para produção de textos ou para a experiência do aprendente (PAIVA, 2005). Nesse cenário, turmas heterogêneas com relação ao estilo são a regra e não a exceção, e os professores, conscientes dessa variedade precisam se adequar a trabalhar com essa realidade também em turmas numerosas. Isto se traduz em apresentar, em sala de aula, uma variedade de atividades para atender, sempre que possível, a maioria dos estilos preferenciais de aprendizagem. O professor pode utilizar tarefas de língua que contemplem os canais visual, auditivo, sinestésico e tátil. Por exemplo, pode-se trabalhar mais de uma habilidade com apoio visual, porque, conforme já mencionamos, segundo Felder e Soloman (1993), muitos aprendentes apresentam predominância desse estilo. Dadas as características dessas turmas numerosas, atividades em grupos de dois ou de três colegas são sempre bem-vindas. Ao realizar trabalho colaborativo, ao mesmo tempo os aprendentes podem atender às suas necessidades individuais no decorrer da interação se o grupo dividir as tarefas e cada componente trabalhar no seu ritmo e de acordo com seus estilos preferidos.

Diante desse contexto, é necessário que o professor crie um ambiente de aprendizagem favorável. Isto pode se concretizar no uso de uma metodologia e materiais instrucionais adequados aos estilos de aprendizagem dos aprendentes. Um professor interessado em conhecer bem a sua turma ajudará a atingir esse objetivo. “Como professores, nós já nos tornamos sensíveis às necessidades e diferenças existentes entre nossos estudantes. Aceitar essas necessidades e diferenças é o nosso maior desafio” (TYACKE, 1998: 44).²⁴

²⁴ No original “As teachers, we are already sensitive to the needs of and differences among our students. Accommodating those needs and differences may be our greatest challenge.”

Para tanto, o primeiro passo a ser dado por cada professor é identificar a maioria dos estilos existentes na sua sala de aula, aplicando diversos instrumentos, entre eles, o teste padronizado denominado Teste de Estilos de Aprendizagem, de Felder e Soloman (1993). Além disso, o professor pode elaborar o seu próprio material como entrevistas semi-estruturadas, relatos verbais, observação do comportamento do aluno em sala de aula para fazer notas de campo.

O segundo passo é mostrar aos alunos os resultados dos materiais aplicados, discutir com eles se eles se reconhecem como portadores desses estilos, pois eles precisam estar cientes de seu próprio estilo de aprendizagem para explorar melhor seus pontos fortes (CHENG e BANYA, 1998).

O terceiro passo é expandir os estilos dos alunos para além da chamada “zona de conforto”. Tanto Oxford (1996) quanto, com mais frequência, Cheng e Banya (1998) chamam de “zona de conforto” o domínio natural dos estilos de cada um. Ambos argumentam que é papel do professor aumentar os limites dessa zona de conforto através da experimentação de outros estilos que não os preferenciais. Os alunos podem ser encorajados a adicionar outros estilos aos seus, a fim de experimentar outras situações de aprendizagem. Aprendentes que flexibilizam os seus estilos podem com o tempo mudar seus perfis em diferentes contextos e na maioria das vezes são bem-sucedidos na aprendizagem de uma LE.

Essa flexibilização amplia o modo de aprendizagem em direção a uma maior autonomia no aprendizado de uma LE. Para isso, é aconselhável que se inicie explorando os estilos preferidos dos aprendentes para que estes se sintam menos ameaçados. Depois é necessário ampliar as atividades oferecidas aos alunos, provocando a expansão dos estilos utilizados. Isso não quer dizer, no entanto, que aprendentes resistentes à troca de estilos sejam mal-sucedidos. Embora a flexibilização dos estilos seja desejável, deve ser feita com cautela pelo professor, pois nem sempre pode resultar em sucesso para os alunos. Alguns se adaptam

mais que outros em abandonar atividades menos atraentes para si próprios, porém mais apropriadas a uma determinada situação ou tarefa (TYACKE, 1998).

Uma outra perspectiva sobre flexibilização é defendida por Tyacke (1998), que relata o resultado de um projeto de pesquisa em diversidade de estilos em aulas de leitura e sugere que, ao invés de tentar impor uma variedade de estilos aos alunos, é preferível que estes tenham consciência de seus estilos preferidos, seus pontos fortes e fracos e estratégias utilizadas. Ela defende a idéia de que ampliar esses achados para outras habilidades (compreensão e produção oral e escrita), por meio de um cenário de aprendizagem flexível, isto é, ambiente físico de sala de aula variado, estreito relacionamento com os alunos, possibilidade de escolha de conteúdos, é mais producente que impor uma variedade de estilos aos aprendentes.

Finalmente, outra possibilidade de trabalhar os estilos de aprendizagem com os alunos é ensiná-los a transformar conteúdos recebidos em um estilo qualquer (geralmente o do professor) para os seus estilos privilegiados de aprender. Assim, o aluno consciente de seus próprios estilos saberá organizar seu material de estudo de forma a aprender mais e melhor.

Em suma, essa discussão nos faz acreditar que os estilos não são totalmente inatos ou inalteráveis. Entretanto, a idéia de que o são é sustentada por um modelo tradicional de sala de aula (KINSELLA e SHERAK, 1998). Esse modelo, centrado no professor-transmissor de conhecimento, não estimula a divisão de tarefas, o compartilhamento de responsabilidades, a busca de novos papéis para alunos e professores nem as trocas sociais no uso de uma LE. Um novo paradigma se impõe, que inclui, entre outras considerações, os estilos de aprendizagem no ensino de uma LE, e pode proporcionar aos aprendentes conquistas mais amplas na aquisição de uma LE, ao focar as necessidades e os talentos dos aprendentes em determinadas situações.

Por fim, o professor deve estar ciente de que nenhuma metodologia instrucional ajusta-se a todos os estudantes. Um diagnóstico de sua sala de aula pode fornecer dados para que elabore suas instruções de forma que atenda a maioria dos estilos preferidos dos seus alunos. Assim, uma abordagem eclética é a solução racional para o ensino de LE. Isto significa uma aprendizagem flexível, com material apropriado e tarefas que se harmonizem com os estilos de aprendizagem dos alunos (CHENG e BANYA, 1998).

Tendo descrito a importância dos estilos de aprendizagem no aprendizado de uma LE, passaremos agora a discorrer sobre as estratégias de aprendizagem.

1.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A origem etimológica grega da palavra estratégia remete-nos a ações de conquista ou planos militares. Essa palavra chegou até nós com uma carga semântica positiva no sentido de condução de conflito, chegada a condições vantajosas, exploração de condições favoráveis e aplicação de recursos disponíveis para um determinado fim.

Estratégias, no sentido mais amplo, “são métodos específicos de abordar um problema ou realizar uma tarefa, modos de operação para alcançar um fim particular, planos para controle e manipulação de certas informações” (BROWN, 1994a: 104)²⁵. Assim, os indivíduos utilizam várias ações planejadas para alcançar um objetivo ou resolver problemas do dia-a-dia, no trabalho, na vida social ou na vida familiar.

Na aprendizagem de uma LE não é diferente, pois os aprendentes podem intencionalmente realizar ações para facilitar a aquisição, armazenagem, recuperação e uso de informações. O uso consciente dessas estratégias resulta em uma aprendizagem eficaz de LE (OXFORD, 1990). Oxford define estratégias como “ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais

²⁵ No original “specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information”.

autodirigida, mais eficaz e mais transferível a novas situações”²⁶(1990: 8).

As pesquisas sobre estratégias de aprendizagem indicam que os alunos se tornam bem sucedidos na aprendizagem de línguas estrangeiras quando fazem uso variado e extensivo delas (BROWN, 1994a; OXFORD, 1990; COHEN, 1998). Segundo Cohen *et ali* (*apud* PAIVA, 1998:73),

Estratégias de aprendizagem e de uso da língua estrangeira são passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos. [...], são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua.

Ao fazer uso consciente de ações no aprendizado de uma LE, os aprendentes direcionam suas escolhas para seus objetivos imediatos e as ajustam aos seus estilos preferidos. Assim, os alunos que fazem uso de estratégias são mais perceptivos em fazer uso eficaz da LE (ZIMMERMAN e PONS, 1986 *apud* OXFORD, 1996).

Cohen (1998) levanta a questão se as estratégias são conscientes ou não, pois não há um consenso a respeito disso. As pesquisas efetuadas para descrever estratégias usadas em programas de imersão em LE indicam que o uso de estratégias é consciente, já que os aprendentes pesquisados não só foram capazes de descrevê-las, mas também de melhorar o seu desempenho como resultado do treinamento que estavam recebendo (CHAMOT, 1996 *et ali*, *apud* COHEN, 1998). Elli (1994, *apud* COHEN, 1998) opina que quando estratégias utilizadas, no entanto, se tornam automáticas e os alunos não já podem descrevê-las, elas deixam de ser vistas como estratégias (ELLIS, 1994, *apud* COHEN, 1998). Esses dois pontos de vista conduzem a uma discussão ainda não conclusiva, mas podemos opinar que se o uso de estratégias for intencional, estas podem ser consideradas conscientes, independentemente de serem descritas ou não.

²⁶ No original “ learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.”

1.2.1 Sistema de classificação das estratégias de aprendizagem de Oxford

Muitos autores dedicaram-se a classificar as estratégias de aprendizagem (O'MALEY e CHAMOT, 1990; COHEN, 1998, entre outros). Oxford (1990) criou o seu sistema classificatório de estratégias de aprendizagem, preferindo não usar o termo taxonomia, que segundo ela, implica uma relação de hierarquia entre as estratégias e no seu entendimento, as estratégias apóiam-se umas nas outras. Concordamos com essa autora, exemplificando que as estratégias de memória associadas às estratégias cognitivas, tornam-se mais eficazes na aprendizagem de uma LE. Isto porque o aprendente pode usar as estratégias de memória do grupo *usar imagens e sons* para reter material novo, e ao mesmo tempo ele vai estar utilizando estratégias cognitivas se praticar formal ou informalmente a LE e analisar elementos lingüísticos, tais como expressões idiomáticas, o que pode proporcionar a esse aprendente maior familiaridade e compreensão da língua alvo. Neste trabalho, optamos pela classificação de Oxford, (1990) primeiramente por essa autora categorizar as estratégias em diretas e indiretas, aperfeiçoando, na nossa opinião, principalmente o modelo de O'Malley *et ali.* (1985b, *apud* BROWN 1994a). Em segundo lugar, consideramos que Oxford, embora não tenha pretendido elencar exaustivamente as estratégias, ampliou sua variedade, contemplando a maioria das ações possíveis de serem utilizadas na aprendizagem de uma LE.

Assim, Oxford (1990) ao dividir as estratégias em dois grandes grupos – estratégias diretas e indiretas –, categorizou-as entre as que envolvem a língua alvo diretamente – estratégias diretas – e as que apóiam e gerenciam o aprendizado de língua sem envolver diretamente a língua alvo – estratégias indiretas. Cada um desses dois grandes grupos subdivide-se em três subgrupos, conforme Quadro 3. O grupo das diretas se divide em estratégias de memória, cognitivas e de compensação e o das indiretas em metacognitivas, afetivas e sociais.

Quadro 3 - Classificação das Estratégias de Aprendizagem (Oxford, 1990)

<i>Diretas</i>	Memória
	Cognitivas
	Compensatórias
<i>Indiretas</i>	Metacognitivas
	Afetivas
	Sociais

1.2.1.1 Estratégias Diretas

As estratégias diretas trabalham diretamente com o uso de LE, mas cada um dos subgrupos dessas estratégias realiza processos mentais diferentes com objetivos diversos, como veremos a seguir.

- Estratégias de memória

As estratégias de memória, ilustrada no Quadro 4, armazenam informações novas e as recuperam na aprendizagem de LE, principalmente referentes à gramática e ao vocabulário. Essas estratégias são muito úteis no início da aprendizagem de uma LE, ao ativarem a memória. As técnicas empregadas são variadas, tais como uso significativo de seqüências de letras (acrônimos), de sons (rimas), de imagens (representação mental de uma palavra ou seu significado), combinação de sons ou palavras da LM a palavras ou sons da LE semelhantes (cognatos ou não), identificação de palavras-chave, do movimento do corpo (TPR)²⁷, de técnicas que utilizem algo concreto (*flashcards*²⁸) ou de elementos de localização (na página ou em um quadro).

Para uma melhor aquisição de material novo, podemos destacar entre as estratégias de memória a do subgrupo *revisar efetivamente* chamada *revisão estruturada*. Essa revisão funciona em espiral, pois começa com intervalos curtos até intervalos mais espaçados, o que

²⁷ A abordagem TPR, definida anteriormente na seção 1.1.1.3, relaciona a aprendizagem de uma LE à realização de uma ação.

²⁸ *Flashcards* são cartões que podem ser utilizados, por exemplo, com palavras ou figuras de um lado do cartão e do outro a sua tradução ou definição.

permite reter na memória de longo prazo a informação e reativá-la sempre que for preciso. A automatização desse material pode ser facilitada por uma revisão contextualizada, pelo uso de vocabulário em novas sentenças ou pelo uso de imagens (OXFORD, 1990).

Quadro 4 - Classificação das Estratégias de Memória (OXFORD, 1990)

M E M Ó R I A	Criar elos mentais	Agrupar
		Associar
		colocar novas palavras em um contexto
	Usar imagens e sons	usar imagens
		usar mapas semânticos
		usar palavras-chave
		representar sons na memória
	Revisar efetivamente	fazer revisão estruturada
	Empregar ações	usar respostas físicas ou sensações
		usar técnicas que utilizem ações concretas

- Estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas possibilitam ao aprendente manipular e transformar a nova língua. Essas duas ações se dão através de raciocínio, análise, anotação, síntese, resumo, esboço, criação de esquemas eficazes a partir de reorganização de informações e, principalmente, por meio da prática da LE de forma informal ou formal. O Quadro 5 apresenta as estratégias cognitivas. A estratégia do subgrupo *praticar, reconhecer e usar fórmulas e padrões*, por exemplo, ajuda o aluno a utilizar expressões como *I beg your pardon, I'd like to go....etc.*

As estratégias que criam estruturas para *input* e *output* como *focar atenção* possibilitam ao aprendente compreender melhor diálogos em filmes, programas de TV etc. Também essas estratégias permitem uma melhor compreensão escrita em estórias, artigos etc.

Quadro 5 - Classificação das Estratégias Cognitivas (OXFORD, 1990)

C O G N I T I V A S	Praticar	Repetir
		praticar formalmente
		reconhecer e usar fórmulas e padrões
		recombinar
		praticar de forma natural
	Receber e enviar mensagens	aprender a mensagem rapidamente
		usar recursos para receber e enviar mensagens
	Analisar e raciocinar	raciocinar dedutivamente
		analisar expressões
		analisar contrastivamente
		traduzir
		transferir
	Criar estruturas para <i>input</i> e <i>output</i>	tomar notas
fazer resumos		
focar atenção		

- Estratégias de compensação

Cohen (1998) assegura que estratégias que compensem as deficiências no falar e no escrever são empregadas com intenção de uso da língua e não devem ser consideradas para aprendizagem de língua. Oxford (2003), apoiada por Little (1999) citado nesse trabalho, contesta essa posição, pois mesmo que a intenção seja o uso da língua, essas estratégias auxiliam a aprendizagem. Concordamos com esse argumento, pois ao usar a língua, parece que os alunos a estão aprendendo.

As estratégias de compensação ilustradas no Quadro 6 auxiliam na compreensão e produção da nova língua quando o domínio da LE ainda não atingiu o nível de proficiência necessário para a comunicação. O uso de paráfrase (circunlocução, frases ou sinônimos) para suprir palavras que estão faltando num contexto de conversação ou na escrita compensa, por exemplo, essas limitações. Gestos, falas pausadas ou até mesmo o silêncio total ou parcial (abandono ou redução da mensagem) são também exemplos de estratégias de compensação. Outro exemplo é a alternância do código lingüístico quando a palavra ou expressão faltar na LE.

Assim, fazendo uso de estratégias compensatórias, os aprendentes podem interagir em

uma conversação informal, mesmo sem conhecer todas as palavras proferidas, prestando atenção ao conteúdo principal da mensagem, à entonação de voz dos participantes, aos gestos, dentre outras pistas e ainda, como falante, escolher quando e sobre o que falar.

Quadro 6 - Classificação das estratégias de compensação (Oxford, 1990)

C O M P E N S A T Ó R I A S	Adivinhar inteligentemente ²⁹	usar pistas lingüísticas
		usar outras pistas
	Superar limitações na fala e na escrita	alternar código lingüístico
		pedir ajuda
		usar mímica ou gestos
		evitar comunicação parcial ou totalmente
		selecionar o tópico
		ajustar ou aproximar a mensagem
		criar palavras
		usar circunlocução ou sinônimos

1.2.1.2 Estratégias Indiretas

Uma vez que, como já dissemos anteriormente as estratégias indiretas apóiam e gerenciam a aprendizagem sem envolver diretamente o uso da LE, elas servem para organizar e criar condições para que o uso da LE ocorra.

- Estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas apresentadas no Quadro 7 enfocam o controle, planejamento e avaliação da aprendizagem da LE. O aprendente controla sua aprendizagem ao apreender e relacionar novas informações com as que já sabe, ao prestar atenção e ao adiar a produção oral para privilegiar a compreensão oral.

Ao planejar sua aprendizagem, o aluno organiza o local e o horário para os estudos; estabelece metas e objetivos. A partir daí, procura situações para praticar, como, por exemplo, ver filmes legendados e, posteriormente sem as legendas, para treinar habilidades de ouvir e

²⁹ Entendemos que ao usar essa estratégia, o aprendente interaja na LE levando em conta, além das pistas lingüísticas, gestos dos interlocutores, o seu conhecimento do mundo, da cultura da LE, dentre outras.

ler; ouvir CDs com acompanhamento da transcrição do texto³⁰ para treinar todas as habilidades.

Finalmente, o aluno utiliza estratégias metacognitivas quando avalia sua aprendizagem, corrigindo seus próprios erros e avalia seu progresso. Assim, o aprendente gerencia a sua aprendizagem, o que constitui uma ação positiva rumo à proficiência na LE.³¹

Quadro 7 - Classificação das Estratégias Metacognitivas (Oxford, 1990)

M E T A C O G N I T I V A S	Organizar e planejar a aprendizagem	fazer descobertas sobre o aprendizado da língua
		organizar espaço físico, luz, horário e metas
		planejar objetivos e metas
		identificar o propósito de uma tarefa de linguagem (ouvir, falar, escrever)
		planejar para executar uma tarefa
	Focar a aprendizagem	procurar oportunidades para praticar
		aprender e relacionar com o material já conhecido
		prestar atenção
	Avaliar a aprendizagem	adiar a produção oral para focalizar na compreensão oral (período silencioso)
		automonitorar-se
		auto-avaliar-se

- Estratégias afetivas

As estratégias afetivas apresentadas no Quadro 8 regulam emoção, atitudes, e motivação. Para diminuir a ansiedade em uma conversa espontânea com falantes nativos ou não-nativos proficientes ou em contextos formais, como falar em público, o aprendente pode fazer uso de estratégias como relaxar, respirar fundo ou meditar. São consideradas também estratégias afetivas ouvir música e assistir a uma comédia, quando o riso provoca relaxamento.

Também o uso de estratégias encorajadoras como fazer afirmações positivas, recompensar-se mesmo por conquistas pequenas, mas significativas, assumir riscos de forma inteligente representam um grande papel no domínio afetivo. Esta última estratégia

³⁰ Como exemplo, citamos a revista *Speak Up*, cuja apresentação inclui um cd e textos no original.

³¹ Definimos proficiência em LE pelo modelo de habilidade comunicativa proposto por Bachman (2003), baseado em Canale e Swain (1980,1983), que propõe uma combinação de competência lingüística, competência estratégica e competência gramatical, textual, sociolingüística, dentre outras.

empregada com discernimento encoraja o aprendente a prosseguir mesmo em situações não muito favoráveis.

Duas das estratégias do grupo *medir sua temperatura emocional* que merecem a nosso ver comentários são: *prestar atenção no seu corpo* e *escrever diários*. A primeira refere-se aos sentimentos que podem surgir quando se utiliza uma LE. Emoções negativas, como medo, raiva, ansiedade, merecem uma atenção por parte do aprendente. Por outro lado, este pode sentir-se calmo ou feliz em situações de estresse que envolvam a utilização da LE. Saber como o seu corpo se comporta é o primeiro passo para conseguir controlar o nervosismo. A segunda diz respeito à falta de hábito de escrever diários de aprendizagem, como atestam pesquisas efetuadas por Paiva (1998) e por Niwa e Santos (2005). Os resultados obtidos indicam que a atividade menos executada pelos alunos de LE para encorajamento é escrever um diário de aprendizagem, o que parece não fazer parte de nossa cultura. Ao escrever diários, os alunos podem descobrir elementos da aprendizagem de línguas que eles não haviam ainda se dado conta.

Quadro 8 - Classificação das Estratégias Afetivas

A F E T I V A S	Diminuir ansiedade	relaxar progressivamente, respirar fundo ou meditar
		Ouvir música
		usar o riso
	Encorajar-se	fazer afirmações positivas
		Correr riscos de forma inteligente
		recompensar-se
	Medir sua temperatura emocional	prestar atenção no seu corpo
		usar uma lista de checagem
		escrever um diário de aprendizagem de língua
discutir seus sentimentos com alguém		

- Estratégias sociais

Na aprendizagem de uma LE, a interação do aprendente com o grupo na sala de aula, com falantes nativos ou não-nativos proficientes representa um fator determinante. O uso das estratégias sociais, apresentadas no Quadro 9, facilita a interação e a cooperação com os outros para além da sala de aula. A partir de grupos que se formam na classe, aprendentes e

falantes proficientes podem participar de encontros informais, como por exemplo, festas e comemorações. Ações como essas encorajam os aprendentes a pedir esclarecimentos ou correções a falantes proficientes. A estratégia social denominada *solidarizar-se com outros* permite uma melhor compreensão da língua e da cultura dos falantes da LE. É possível que os aprendentes, ao conhecer esse contexto cultural, possam compreender comportamentos ou atitudes que parecem não convencionais ou estranhos aos falantes não-nativos da língua alvo e passem a aceitar determinadas regras sociais que lhe soam estranhas.

Quadro 9 - Classificação das Estratégias Sociais (OXFORD, 1990)

S O C I A L I S	Fazer perguntas	pedir esclarecimentos ou verificação
		pedir correção
	Cooperar com outros	cooperar entre pares
		cooperar com falantes proficientes
	Solidarizar-se com outros	desenvolver compreensão cultural
		conscientizar-se a respeito dos sentimentos e pensamentos dos outros

Após a exposição dessa classificação de estratégias de aprendizagem que, reiteramos, não é exaustiva, mas indicatória, há que se considerar a questão da instrução que visa à implementação e expansão de seu uso.

1.2.2 Instrução baseada em estratégias

Cohen (1998) e Oxford (1990) consideram que a aprendizagem de uma LE será facilitada se os aprendentes tornarem-se mais conscientes do uso e das escolhas de estratégias durante a aprendizagem ou o uso da língua alvo. Assim sendo, para que aumente a consciência dos aprendentes no uso dessas estratégias, esses autores recomendam a inclusão do ensino explícito de estratégias nos programas de LE. Cohen (1998) denomina esse tipo de instrução de Instrução Baseada em Estratégias (IBES).³² Para que a IBES tenha uma boa acolhida entre os professores, estes precisam conhecê-la. A participação em seminários

³² No original “Strategies-based instruction (SBI)”.

internos e externos, oficinas, discussão entre os pares, entre outros tipos de treinamento pode difundir a IBES.

Discordamos de Rees-Miller (1993, 1994, *apud* BENSON, 2001) que não vê o treinamento de estratégias relacionado diretamente com consciência de estratégias e com sucesso na aprendizagem. De acordo com esse autor, o ensino de estratégias específicas não é garantia de que os aprendentes façam uso delas; o mais provável é os aprendentes tornarem-se bem sucedidos sem o treinamento das estratégias recomendadas. Ao contrário do que pensa Rees-Miller, defendemos que uma instrução baseada em estratégias contribui para despertar a consciência do aprendente em relação à sua aprendizagem e para sustentar nossa posição apoiamo-nos em Cohen (1998) e Oxford (1990).

1.2.2.1 Modelo IBES de Cohen

Primeiramente a IBES centraliza a aprendizagem no aprendente, focalizando o trabalho nas metas desses alunos, mesmo que sejam bem variadas, levando-se em conta níveis de proficiência, fatores de personalidade, motivação, atitudes em relação à língua alvo, sexo, estilo de aprendizagem, dentre outros fatores (COHEN, 1998).

Em segundo lugar, a IBES promove a mudança dos papéis tradicionais do professor e do aluno em sala de aula. Os alunos compartilham com o professor a responsabilidade pela aprendizagem de uma LE. Com isso, os alunos tornam-se mais independentes do professor para encontrar suas próprias necessidades individuais na aprendizagem de uma LE. Assim, “os aprendentes estão sendo encorajados a 'aprender como aprender' e 'aprender como usar' uma LE, em uma variedade de programas instrucionais ao redor do mundo” (COHEN, 1998:66)³³.

Em terceiro lugar, os objetivos da IBES devem ser explicitados aos aprendentes para

³³ No original “[...] learners are being encouraged to learn 'how to learn' e 'learn how to use' a foreign language in a variety of instructional programs around the world”.

que eles reconheçam nas estratégias um elemento facilitador na aprendizagem da LE em sala de aula e fora dela. Assim, resumimos, a seguir, os pontos principais para implementação do modelo de Cohen (1998), em que as estratégias podem ser explicitadas e também integradas aos conteúdos dos programas, possibilitando:

1. autodiagnóstico dos pontos fortes e fracos dos alunos;
2. conscientização da necessidade de “aprender como aprender” a LE que eles estão estudando, fazendo uso de estratégias conhecidas e não conhecidas;
3. desenvolvimento de habilidades para resolver problemas;
4. experimentação de estratégias conhecidas e não conhecidas;
5. tomada de decisões sobre como abordar uma tarefa de língua;
6. monitoração e auto-avaliação do desempenho do aluno;
7. transferência de estratégias com sucesso para novos contextos de aprendizagem.

O modelo IBES pode ser facilmente inserido no planejamento de qualquer curso de LE.

1.2.2.2 Modelo de Treinamento de Oxford

O modelo de treinamento de estratégias de Oxford (1990) é composto por uma seqüência de passos que expomos a seguir:

1. Determinar as necessidades dos aprendentes e o tempo disponível.

O professor pode determinar informalmente as metas dos aprendentes a partir do contato com a turma, ao identificar o público-alvo – crianças, adolescentes, adultos –, os interesses desses alunos, suas preferências, entre outros aspectos a considerar.

2. Selecionar as estratégias

Determinar as estratégias que os aprendentes já usam e selecionar as que são apropriadas às características das atividades e às necessidades dos aprendentes.

3. Considerar os benefícios de estratégias integradas ao currículo.

Mesmo em turmas numerosas, de cursos regulares, como o Ensino Médio e Fundamental, privado e público, é viável considerar os benefícios de uma instrução baseada em estratégias integrada ao currículo de LE.

4. Considerar questões motivacionais

Com bastante frequência, os aprendentes espontaneamente utilizam estratégias para aprender uma LE, mesmo que estas não sejam muito eficazes para proficiência em LE. Para não desmotivá-los, o professor não deve desconsiderar imediatamente o emprego dessas estratégias inócuas. Nesse caso, aos poucos, ele pode sugerir outras que poderiam facilitar o processo de aprendizagem.

5. Preparar materiais e atividades

Os materiais e as atividades apropriados às estratégias selecionadas podem ser planejados pelo professor como exercícios para serem feitos na sala de aula ou em casa.

6. Proceder ao treinamento “informado”

Oxford (1990) demonstrou que se os aprendentes são explicitamente informados da possibilidade de uso de novas estratégias, a aprendizagem da LE pode ser mais eficaz. Também os alunos podem conscientizar-se de que as novas estratégias são passíveis de transferência para novos contextos de aprendizagem:

A apresentação dessa seqüência pode ser inserida nas atividades do livro-texto ou no planejamento das lições, até os alunos adquirirem um repertório de estratégias que lhes possibilitem atingir o nível de proficiência pretendido.

7. Avaliar a instrução

A avaliação funciona como um *feedback* para o professor a respeito da implementação da instrução. O primeiro critério para avaliação é observar o desempenho do aprendente para verificar se houve aperfeiçoamento da compreensão e produção oral ou progresso em leitura e escrita, conforme os objetivos da lição ou da unidade. O segundo critério é solicitar ao

aprendente que auto-avaliar o seu progresso, instrumento este de grande valia tanto para o professor quanto para o aluno. Além disso, nesse momento, os aprendentes ao mesmo tempo estão praticando as estratégias metacognitivas automonitorar-se e auto-avaliar-se.

8. Revisar o treinamento de estratégias

A revisão do treinamento se dá após a avaliação instrucional. Terminado o treinamento, ao iniciá-lo novamente, o professor poderá fazer algumas modificações em qualquer das etapas com base nas informações obtidas neste passo.

Assim, instrução baseada em estratégias visa ajudar os aprendentes a tornarem-se bem-sucedidos em seus esforços para aprender uma LE. A instrução também objetiva a autonomia dos aprendentes em busca de suas metas, de modo que a aprendizagem de uma LE seja individualizada, mesmo em contextos de cursos regulares, e que esta se expanda, com sucesso, para além da sala de aula.

Os aprendentes, mesmo com poucos recursos, independentemente do professor, são capazes de escolher as estratégias mais indicadas para atingir um objetivo ou realizar uma tarefa de língua, geralmente fora da sala de aula. Como exemplo de aprendizagem de uma LE autônoma e do uso consciente de estratégias de língua, lembramos que um programa de televisão³⁴ divulgou recentemente como um jovem, residente no agreste nordestino, estudante de uma escola pública bastante carente, conseguiu participar de um programa de intercâmbio cultural nos Estados Unidos, durante duas semanas. Para ser escolhido, o candidato deveria ter um bom nível de inglês. Ao ser entrevistado, ele informou que aprendeu inglês através de um rádio antigo, sintonizando a BBC de Londres para adquirir a proficiência necessária para atingir o seu objetivo.

O aprendente citado chamou para si a responsabilidade da aprendizagem do inglês, usando estratégias cognitivas, tais como, uso do rádio para receber mensagens e prática da

³⁴ O assunto foi divulgado no programa *Fantástico*, da Rede Globo, no primeiro semestre de 2006.

escuta. Fez uso também de estratégias indiretas metacognitivas, tais como, foco e planejamento da aprendizagem quando planejou objetivos e metas, ao procurar oportunidades para praticar, ao organizar horário e metas e prestar atenção.

A última seção deste capítulo aborda a questão das estratégias relacionadas a estilos de aprendizagem.

1.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS A ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Os aprendentes freqüentemente fazem uso de estratégias de aprendizagem que espelham os seus estilos de aprendizagem preferenciais (OXFORD, 1996). Assim, a escolha dessas estratégias está diretamente relacionada aos estilos preferenciais de aprendizagem, aos canais sensoriais e a tipos de personalidade, por exemplo. Sendo assim, alunos irrequietos provavelmente não vão escolher ver um filme para aprender uma LE porque não conseguem ficar muito tempo sentados. O aprendente, então, expressa também sua maneira de ser ao fazer uso de estratégias de aprendizagem.

Fazendo uso consciente das estratégias, o aprendente pode constatar por que prefere usar certas estratégias e não outras. Cohen (1998) exemplifica esse fato, mostrando que alunos com estilo preferencial mais global vão preferir usar como estratégia de leitura a busca pelo essencial, fazendo inferências, por exemplo. Mas se eles forem mais analíticos, vão procurar detalhes nos textos e poderão sentir-se desconfortáveis com uma abordagem global de leitura.

Os modelos de treinamento de estratégias podem incluir uma fase inicial onde se procura fazer um levantamento dos estilos de aprendizagem e das metas dos alunos. Também essas instruções identificam as estratégias que os alunos utilizam para aprender uma LE. Oxford propôs um teste chamado Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas

(IEAL), versão para falantes de outras línguas aprendendo inglês (OXFORD, 1990)³⁵ para saber quais e com que frequência aprendizes de línguas usam as estratégias. Esse teste será utilizado nesta pesquisa, conforme veremos mais tarde.

O professor, ao planejar suas lições, pode selecionar as estratégias mais adequadas às atividades propostas, às características individuais dos alunos e aos recursos disponíveis. No exemplo de Cohen (1998), citado anteriormente, o professor atento aos dois tipos contrastantes de estilos de aprendizagem, global e analítico, pode encorajá-los a usar técnicas de leitura, como *skimming e scanning*³⁶ que possibilitem a esses dois tipos ampliar suas habilidades de compreensão de texto. Assim, tarefas específicas engajam uma variedade de estilos de aprendizagem, sem que os alunos sintam-se ameaçados ou desconfortáveis, mas sim desafiados em realizar atividades que normalmente evitariam (SILVER, STRONG e PERINI, 2000).

Assim, estilos e estratégias individuais de alunos podem se harmonizar, o que favorece a aprendizagem de uma LE. O professor deve evitar transformar o seu estilo no estilo do aprendente, o que pode causar conflito no aluno (LEAVER, 1997). Se o professor, no entanto, procurar conciliar os estilos e as estratégias dos alunos às instruções utilizadas e aos materiais disponíveis e adequados, será possível e até mesmo provável que o aluno torne-se atento às aulas, apresente-se mais autoconfiante e demonstre baixos níveis de ansiedade na sala de aula.

Em suma, o uso de estratégias que se harmonizam aos estilos de aprendizagem pode proporcionar aos alunos mais responsabilidade para gerenciar a aprendizagem de uma LE. Desse modo, os aprendentes se tornam mais autônomos, permitindo-lhes individualizar sua experiência de língua, independentemente de a turma ser numerosa ou não.

Passemos a seguir para o capítulo dois que trata da metodologia usada neste trabalho.

³⁵ No original “Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

³⁶ A técnica de *skimming* envolve procura por idéias principais que o autor quer comunicar, enquanto *scanning* significa procura de detalhes específicos no texto.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

The reality is that no one teaching method fits all students, and it is not likely that such a miracle method will be discovered or invented.
Leaver (1997)

Este capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira, exporemos a natureza do estudo de caso. Na segunda, caracterizaremos o contexto da pesquisa, tais como clientela e escola. Na terceira parte explicitaremos nossas perguntas de pesquisa. Na quarta, descreveremos os instrumentos utilizados na coleta de dados. Finalmente, na quinta, detalharemos os procedimentos adotados para a análise dos dados.

2.1 ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de caráter quantitativo-interpretativo, com características etnográficas. Estudo de caso é uma técnica de pesquisa em que os participantes podem ser um único indivíduo, grupos, uma instituição ou uma comunidade (BROWN e RODGERS, 2002). A metodologia utilizada em estudos de caso teve seu início nas Ciências Sociais e nas últimas décadas tem sido extensivamente utilizada na área da Educação e também na Lingüística Aplicada. Na presente pesquisa, o estudo de caso focaliza o contexto social e escolar de uma turma da 8ª série de uma escola pública. Utilizamos dados passíveis de serem quantificados para identificar os estilos e as estratégias de aprendizagem do grupo ora analisado. Em seguida, debruçamo-nos sobre uma análise qualitativa desses dados, interpretando-os com base no contexto onde foram gerados. A pesquisa interpretativa revela-se mais adequada à investigação da aprendizagem da linguagem, pois “[...] os atores sociais atribuem significados a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais em que vivem” (HUGHES, 1990, *apud* MOITA LOPES, 1994:331).

O contexto onde se deu a pesquisa foi estudado por meio da coleta de dados

etnográficos. Moita Lopes (1994) define a pesquisa etnográfica como uma forma de pesquisa interpretativa, que focaliza o contexto social dos participantes. O caráter etnográfico desta pesquisa também possibilita interpretar os possíveis significados que a pluralidade das vozes desses sujeitos produzem em sala de aula. Esses significados serão colhidos através da utilização de vários instrumentos de pesquisa, explicitados na seção 2.4, analisados e interpretados por meio de uma triangulação metodológica. A triangulação possibilita o cruzamento dos diversos dados obtidos na pesquisa, o que dá consistência aos resultados obtidos (BROWN e RODGERS, 2002).

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve lugar em uma turma de oitava série de uma escola pública da rede municipal. Foram levantadas algumas informações etnográficas sobre o ambiente escolar dessa turma e coletados certos dados básicos dos participantes, tais como sexo e idade. Ressaltamos que o nosso papel foi de observadora participante na produção de dados durante a pesquisa de campo.

2.2.1 Ambiente escolar

A escola municipal em foco fica localizada em um bairro popular, na cidade de Belém, Pará. No entorno onde se localiza a escola, percebem-se as diferentes situações de infraestrutura do bairro: ruas aterradas, asfaltadas, estivas, casas de madeira, de alvenaria, prontas ou inacabadas. Foi possível observar o baixo nível sócio-econômico da comunidade, com algumas variações, como se observa na descrição das casas. A maioria dessa população é constituída de feirantes, de vendedores autônomos que vendem seus produtos na praça da igreja – a principal do bairro – e de pequenos comerciantes ou de desempregados que fazem pequenos serviços.

O principal lazer das famílias constitui-se de atividades, como assistir televisão e passear nas duas praças existentes, sendo que a pracinha menor tem alguns brinquedos infantis, como trepa-trepa, escorrega, e um jogo de damas impresso em uma mesinha, pois no bairro não há outras áreas disponíveis para recreação ou esportes. Para as crianças resta, além da pracinha e da praça maior, no período da tarde ou à noite, existe a opção de brincar de bola nas ruas. Já os adolescentes jogam bola no campus de uma universidade nas proximidades ou nadam no rio localizado em um bosque da região e as meninas passeiam nas proximidades de suas casas, com muito cuidado por causa dos assaltos. Para os católicos, existe o grêmio da igreja do bairro, muito atuante nos cursos profissionalizantes, nas montagens de espetáculos nas datas comemorativas religiosas, na festividade do santo na qual a escola tem o seu dia de participação, tanto nas comemorações profanas quanto religiosas.

A escola na qual desenvolvemos a pesquisa atualmente funciona em quatro turnos. Seu espaço físico conta com uma construção de alvenaria em cinco blocos, distribuídos da seguinte maneira: dois blocos para salas de aula, sendo um deles de dois andares, perfazendo um total de doze salas; um para administração, sala dos professores e serviços de secretaria; outro, na área central coberta, que serve principalmente de copa e refeitório e onde ficam localizados os banheiros; e uma sala de leitura com DVD, sistema de som e televisor. Nos fundos da escola, há uma quadra de esportes, não coberta, porém em boas condições para as atividades físicas, cívicas e recreativas.

2.2.2 Alunos participantes da pesquisa

A turma da 8ª série do turno matutino pesquisada é formada por 40 alunos, adolescentes entre 13 e 19 anos. De um modo geral, é uma turma com um bom desempenho,

confirmado pela opinião dos professores nos Conselhos de Ciclo³⁷ e em conversas entre pares. E isso, deve-se, em grande parte, à professora Antonia,³⁸ do ensino básico que acompanhou a turma da 1ª à 4ª série. A atuação de Antonia não se limitava ao conteúdo das matérias, mas se estendia à formação dos aprendentes, como um todo, principalmente no que diz respeito a regras de convívio social na escola. Ela era uma das professoras mais procuradas pelos pais no momento da matrícula, um indicativo de que aprovavam o seu papel de formadora, já que os pais trabalham durante todo o dia, o que não lhes permitiam acompanhar de perto a vida escolar dos filhos.

Finalmente, vale ressaltar que a escolha dessa turma para a presente pesquisa foi também devido ao fato de que o seu horário, com duas aulas seguidas, era o que se ajustava mais à disponibilidade e às intenções da pesquisadora.

2.2.3 Investigadora

Após os contatos telefônicos com a direção da escola para que pudéssemos fazer a pesquisa, conversamos também por telefone com a orientadora escolar, que sugeriu essa turma pelas razões descritas anteriormente. Vínhamos acompanhando essa turma desde a 5ª série, como professora de inglês, mas nós nos afastamos em março de 2006 para nos dedicarmos ao curso de mestrado.

Apresentamo-nos no dia 11 de outubro de 2006 à turma em questão e falamos do nosso interesse em realizar um trabalho de pesquisa com esses aprendentes. Explicamos brevemente aos alunos os objetivos e os procedimentos de nossa pesquisa e todos concordaram em dela participar. Em seguida, conversamos com o professor de inglês do grupo. Ele vinha atuando desde o nosso afastamento e é professor efetivo do quadro

³⁷ Conselho de Ciclo “é um espaço de troca e reflexão entre docentes, coordenadores pedagógicos, pais e alunos, visando a construir alternativas pedagógicas que auxiliem educandos e educadores na superação das dificuldades apresentadas (individuais ou coletivas)” (Caderno de Educação 1, 1999, *apud* ALMEIDA, 2005:45).

³⁸ Nome fictício

municipal. Morador de um distrito afastado de Belém, ele tinha a intenção de obter sua remoção para uma escola mais próxima de sua residência. Mostrou-nos um trabalho escrito em inglês que realizou com a turma, constituído de cerca de um parágrafo mais ou menos em que os alunos se auto-apresentavam informando nome, idade, profissão, número de irmãos, etc. Demonstramos interesse em tirar cópia desses trabalhos, na aula seguinte, para compor nosso material de pesquisa, o que infelizmente não aconteceu, pois o professor não retornou. Perguntamos à direção, mas esta nada sabia e deduzimos que ele antecipara a transferência. O fato é que ficamos sozinha na turma, sem a presença do professor titular, fato que não estava previsto na programação de pesquisa, qual seria de observadora dos alunos no uso de estilos e estratégias, após as aplicações dos instrumentos padronizados.

Sem a presença do professor da turma, a nossa atuação então tomou um rumo mais presencial e participativo. Assim ficamos com eles até o último dia de aula, 7 de dezembro de 2006, uma quinta-feira cedida pela professora de Geografia, pois no dia anterior a turma havia sido dispensada e precisávamos de mais uma aula para aplicar a última atividade. Embora não tivéssemos de início planejado essa atuação junto à turma, não cremos que ela tenha prejudicado a pesquisa. Por outro lado, o trabalho não se transformou em uma pesquisa-ação porque nos limitamos a colher os dados, analisá-los e interpretá-los, não chegando a atuar na turma com base em seus resultados. Nosso trabalho limita-se, portanto, a descrever o que encontramos, interpretar esses dados e sugerir algumas pistas de atuação que podem ser implementadas em outras turmas.

2.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Elencamos, a seguir, as perguntas de pesquisa, já discutidas na introdução deste estudo:

1. Quais os estilos de aprendizagem existentes nos alunos da turma pesquisada?

2. Quais as estratégias de aprendizagem empregadas por esses alunos para aprender uma LE?

3. Quais os objetivos desses alunos ao aprender a disciplina inglês?

Na próxima seção apresentaremos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados que nos permitirão obter as respostas a nossos questionamentos.

2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No início do ano letivo, enquanto professora titular da turma, explicitamos aos alunos quais eram os objetivos da disciplina de inglês por meio de uma exposição oral sobre o documento que, como professor, entregamos à coordenação da escola (Anexo A). No nosso planejamento, procuramos dar ênfase à leitura e à escrita de pequenos textos que achávamos que fossem de interesse da clientela. Planejamos trabalhar a habilidade de fala e de escuta nas atividades com canções, na prática do dia-a-dia e nos pequenos diálogos, por exemplo, da lição sobre as ações habituais e profissões.

A pesquisa de campo para coleta de dados foi realizada durante os meses de outubro a dezembro de 2006, quando se encerrou o ano letivo. Como a carga horária para o ensino do inglês no ensino fundamental é de apenas duas horas-aula semanais, de 45 minutos cada hora, as aulas estavam programadas para as quartas-feiras, em dois horários seguidos, perfazendo um total de 14 horas-aula ou 630 minutos de contato com o ambiente de pesquisa.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu em aplicar os testes padronizados para identificar os estilos e as estratégias utilizadas pelos alunos. A segunda consistiu em usar questionários, relatos e notas de campo como instrumentos adicionais para obter mais informações a fim de cruzar esses dados com os demais. Nosso intuito, com os questionários e relatos, foi verificar os objetivos de aprendizagem dos alunos ao aprender a disciplina inglês. Consideramos que os discursos dos alunos são reveladores das

representações que eles têm do ensino, do papel do professor e da aprendizagem do inglês na escola pública. Aqui o termo representações é tomado no sentido de imagens que os indivíduos constroem a partir da realidade ou do que eles acreditam que esta seja. Essas imagens se manifestam por meio de palavras, de condutas, sentimentos e se institucionalizam nos comportamentos de indivíduos (MINAYO, 1994 *apud* PIMENTEL, 2005).

Assim, ao se dar espaço às vozes dos alunos, considera-se que essas vozes possuem conteúdo significativo que levam à reflexão. Normalmente o discurso do adolescente é ignorado pela escola pública, tanto no planejamento docente das aulas, quanto na programação de atividades extracurriculares, no Conselho de Ciclo, etc. (PIMENTEL, 2005). Os depoimentos dos alunos são importantes como instrumentos na triangulação dos dados visando os objetivos desta pesquisa, que são identificar os estilos de aprendizagem, as estratégias que esses alunos usam e os objetivos dos mesmos alunos com relação à disciplina inglês.

Apresentamos e descrevemos a seguir os instrumentos e os procedimentos utilizados na coleta dos dados.

2.4.1 Teste sobre estilos de aprendizagem

Foi aplicado o teste para identificação de estilos de aprendizagem de Felder e Soloman, já mencionado na seção 1.1.1.5 (Anexo B). Esse teste utiliza quatro dimensões de estilos de aprendizagem que se relacionam a quatro parâmetros de características opostas. Os quatro parâmetros são: ativo/reflexivo, racional/intuitivo, visual/verbal e seqüencial/global. As duas características opostas são os extremos de um contínuo. O resultado do teste indica onde o aprendente está ao longo do contínuo, isto é, se utiliza mais o estilo ativo que o reflexivo, se prefere uma aprendizagem global à seqüencial etc.

Os alunos não tiveram dificuldades em efetuar a somatória para obtenção dos

resultados, uma vez que a folha de respostas é auto-explicativa. Posteriormente comentamos com a turma sobre os resultados do teste, explicando as características de cada categoria e como utilizar o seu estilo para potencializar a aprendizagem. Para nos certificarmos de que os aprendentes tinham entendido o assunto, escrevemos, nos respectivos testes, os resultados indicando o ponto do contínuo em que eles se situavam em cada dimensão de estilos de aprendizagem; em seguida eles nos devolveram esse material de pesquisa.

2.4.2 Teste sobre estratégias de aprendizagem

Utilizou-se o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (IEAL), versão brasileira do questionário *SILL* (OXFORD, 1990; Anexo C). Esse questionário é um bom instrumento para levantar quais estratégias são utilizadas pelos aprendizes. Ao mesmo tempo em que investiga as estratégias em uso, ele é educativo por fornecer idéias para ampliar o leque de estratégias à disposição dos alunos. Ele tem sido extensivamente utilizado por inúmeros pesquisadores em diversas partes do mundo e com sujeitos de diferentes culturas (OXFORD, 1996)³⁹. Oxford elaborou esse questionário com base na sua classificação das estratégias, incluindo todos os grupos. São nove afirmações sobre estratégias de memória, quatorze sobre estratégias cognitivas, seis sobre estratégias de compensação, nove sobre estratégias metacognitivas, seis sobre estratégias afetivas e seis sobre estratégias sociais que indicam a frequência com que cada estratégia é usada. As respostas são obtidas a partir da marcação em uma escala Likert de cinco posições.

Trinta e nove dos quarenta alunos responderam ao teste, pois nesse dia um aluno faltou. À medida que surgiam dificuldades quanto às perguntas, à somatória dos pontos, à média em cada estratégia, à média geral e ao gráfico dessa média, ajudávamos os alunos a saná-las.

³⁹ Para informações adicionais sobre o uso extensivo do *SILL*, consultar Oxford (1996, 255:256).

Na entrega dos resultados, foi esclarecido que cada conjunto de afirmações se referia a um grupo diferente de estratégias. Nessa ocasião, os alunos receberam uma folha explicativa contendo um resumo das estratégias de aprendizagem de língua inglesa (Anexo D), para que compreendessem melhor o assunto.

Alguns alunos se preocuparam com a baixa pontuação em algumas estratégias e foram prontamente esclarecidos de que essa pontuação não fazia parte do processo avaliativo da disciplina. Explicamos tratar-se de um trabalho de investigação dos modos como eles aprendem e o que poderiam fazer para potencializar essa aprendizagem.

2.4.3 Questionário

Nessa etapa, conduzimos um questionário semi-estruturado escrito que consistiu de três perguntas sobre objetivos pessoais do aluno. (Anexo E). Segundo COHEN (1998), esse tipo de questionário pede informações aos participantes, que podem se sentir livres para dar as respostas que desejarem. Os questionários semi-estruturados escritos se adequam geralmente a grupos numerosos de informantes, como é o nosso caso.

Com esse questionário quisemos coletar informações sobre o que os alunos pretendem em relação às aulas de inglês, pois estudos mostram que há evidências de que “os aprendentes [...] tendem a seguir suas próprias agendas de aprendizagem ao invés daquelas traçadas por seus professores” (BENSON, 2001:60)⁴⁰. No questionário procurou-se também identificar se o aluno utiliza ou não ações autônomas de estudo. O questionário foi ainda empregado para observar o grau de percepção dos alunos de seus estilos de aprendizagem e de sua utilização de estratégias. Finalmente levantamos, ainda, no questionário as percepções dos aprendentes sobre a aula e os professores de inglês.

⁴⁰ No original “Learners [...] tend to follow their own learning agendas rather than those of their teachers”.

2.4.4 Auto-relato verbal

No passo seguinte, usou-se um instrumento chamado auto-relato verbal, constituído de duas partes (Anexo F). Trata-se de um tipo de protocolo de relato verbal, onde se pede aos informantes para verbalizar – descrever – o que eles pensam que fazem durante a aprendizagem. (COHEN, 1998). Assim, pretende-se ter acesso a processos cognitivos de aprendizagem inacessíveis muitas vezes em métodos de investigação direta, como a observação (MOITA LOPES, 1994).

Com esse instrumento procurou-se obter uma visão mais ampla das estratégias utilizadas pelos alunos e confirmar ou não os dados obtidos nos instrumentos anteriormente citados. Na primeira parte desse instrumento, constituída de duas questões, pede-se, na primeira questão que o aluno relate sua experiência como discente de inglês, o que faz para aprender inglês e as dificuldades e facilidades encontradas nas aulas de inglês. Na segunda questão, elencam-se várias estratégias e é solicitado ao aluno que escolha, dentre essas, quais ele usa, ou que cite outras não listadas. Na segunda parte, o auto-relato verbal é estruturado, com uma tarefa composta de uma questão com cinco alternativas, sendo que, na última, o aluno podia expressar-se livremente (Anexo F, questão 3). Nessa parte, é apresentada ao aluno uma atividade de escuta e de leitura de uma canção (Anexo G) e da respectiva letra. Após a escuta, o aluno cumpre a referida tarefa. Optou-se por essa forma na segunda parte devido à exigüidade do tempo do calendário escolar, já que se dispunha apenas dessa aula para se concluir a coleta de dados.

2.4.5 Notas de campo

Foram utilizadas notas de campo para fins de observação das ações e das verbalizações marcantes dos alunos em sala de aula. Após cada aula ou até durante as mesmas, anotamos o que julgamos pertinentes. É necessário esclarecer que as notas de campo foram utilizadas durante todo o processo de investigação e subsidiaram a análise dos dados.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Primeiramente foram quantificados e mapeados os dados obtidos no teste de Felder e Soloman (1993) para elaboração do perfil da turma sobre os seus estilos preferenciais. Posteriormente procedeu-se à análise dos resultados do IEAL para fins de informações sobre o uso das estratégias utilizadas pelos alunos na aprendizagem de uma LE. Foram elaborados dois quadros para melhor visualização do perfil da turma com relação a estilos e estratégias de aprendizagem.

Em seguida, foi efetuada a triangulação dos dados contidos nos quadros com dados retirados dos questionários, dos relatos e daqueles advindos das notas de campo. O objetivo desse cruzamento era confrontar os resultados dos testes citados anteriormente para verificar se há evidências dos estilos e das estratégias utilizados pelos alunos que são por eles verbalizados ou por nós observados. As informações sobre as dificuldades e as facilidades servirão para identificar as necessidades da turma e se estas estão sendo atendidas.

Passemos, então, ao terceiro capítulo, que trata dos resultados obtidos e da análise desses dados.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.
Paulo Freire (1996)

Neste capítulo primeiramente exporemos os resultados dos testes de estilos e de estratégias de aprendizagem respondidos pelos alunos. Em segundo lugar, analisaremos o conteúdo dos textos produzidos por esses alunos nos questionários e nos auto-relatos verbais, procurando descobrir quais são os objetivos dos alunos e se eles se coadunam com os dos professores de LE da escola, que estão explicitados no Anexo A desta dissertação. Em terceiro lugar, apresentamos as dificuldades e facilidades relatadas nas aulas de inglês, que foram perguntadas aos alunos no item (c) da questão 1 do auto-relato verbal. Essa seção objetiva conseguir mais dados sobre as reais necessidades individuais dos alunos e se elas estão sendo atendidas ou não.

Cruzaremos depois os dados provindos dos testes com as vozes dos alunos expressas no questionário e no auto-relato verbal. Eventualmente algumas observações nossas das notas de campo servirão para corroborar aspectos pertinentes.

Desse modo, além de se investigar os estilos e as estratégias de aprendizagem dos alunos, procurou-se descobrir as opiniões dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem do inglês na escola pública, suas expectativas alcançadas ou não, em relação a essa disciplina.

3.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM EXISTENTES NA TURMA

A pesquisa efetuada a respeito dos estilos de aprendizagem indica que a maioria dos alunos localiza-se em um ponto equilibrado dos quatro parâmetros, conforme a parte

sombreada do gráfico da Tabela 1. Como já mencionamos na seção 2.4.1, no teste elaborado por Felder e Soloman (1993), os estilos são representados em um contínuo, onde as respostas dos alunos às 44 questões colocam o aprendente em um ponto qualquer entre os dois extremos. Isto possibilita ao professor mostrar aos alunos onde se encontram e o que podem fazer para expandir seus estilos, proporcionando-lhes a possibilidade de uma aprendizagem mais abrangente. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 1 - Distribuição de Estilos de Aprendizagem dos alunos

	Forte preferência	Preferência moderada	Preferência leve	Preferência leve	Preferência moderada	Forte preferência	
Ativos 29 72,5%	4 10%	8 20%	17 42,5%	10 25%	1 2,5%		Reflexivos 11 27,5%
Racionais 27 67,5%		9 22,5%	18 45%	12 30%		1 2,5%	Intuitivos 13 32,5%
Visuais 28 70%	2 5%	10 25%	16 40%	9 22,5%	2 5%	1 2,5%	Verbais 12 30%
Seqüenciais 31 77,5%	2 5%	8 20%	21 52,5%	7 17,5%	2 5%		Globais 9 22,5%

A parte sombreada da tabela mostra os estilos privilegiados por pelo menos um quarto da turma (25%). A primeira constatação que nos dá o teste de Felder e Soloman é de que há predominância do estilo seqüencial, com trinta e um alunos correspondendo a 77,5% da turma 801, sendo que apenas nove alunos (22,5%) são globais. O conhecimento do estilo preferencial de suas turmas é um dado relevante para professores que assumem um papel interpretativo em suas práticas de ensino, pois como afirma Wright (1987, *apud* VOLLER, 1997), os aprendentes exploram seus mundos a partir do desenvolvimento de suas habilidades, dentre elas os estilos de aprendizagem.

A segunda constatação nos revela as demais predominâncias de estilos na turma pesquisada. Esse grupo apresenta mais alunos ativos que reflexivos. São vinte e nove alunos

ativos ou 72,5% da turma e onze alunos reflexivos, correspondendo a 27,5%. Como essa turma necessita de atividades que contemplem seu estilo predominantemente ativo, deve ser *torturante* para esses alunos assistir a aulas sentados imóveis.

No outro parâmetro, racional ou intuitivo, o resultado indica que vinte e sete alunos ou 67,5% dos alunos são racionais. Na categoria intuitiva, apenas treze alunos ou 32,5% demonstram ser intuitivos.

No parâmetro visual ou verbal, o teste indicou que 70% dos alunos, ou seja, vinte e oito são visuais. A categoria verbal corresponde a 30% dos alunos ou doze alunos.

Esses resultados podem ser de grande valia para o professor de LE ao fazer o seu plano de curso baseado em estilos e estratégias, como vimos anteriormente nas seções 1.1.2 e 1.2.2.

Detalharemos abaixo os diferentes estilos, ilustrando esses resultados que acabamos de apresentar com as falas selecionadas extraídas dos questionários e dos auto-relatos verbais que confirmam as respectivas preferências. Vejamos:

- Ativos

Nos alunos ativos, dezessete (42,5%) possuem preferência leve, oito (20%), preferência moderada e apenas quatro (10%), forte preferência.

Os exemplos abaixo são representativos dos alunos com esse estilo, pois aprendem melhor quando fazem algo ativo com a informação, por exemplo, explicando-a aos colegas ou discutindo-a em grupo:

[01] C.: os professores não ensinam coisas que pode-se colocar na nossa vida, eles ensinam teorias e nossa vida deve ter ação e não teorias.⁴¹ Questionário (Q)

[02] J.: trabalhando em classe, com a turma toda.(Q)

⁴¹ Usamos as iniciais dos alunos para preservar suas identidades.

Na fala [01] C., por possuir um estilo ativo de preferência moderada, aprende melhor quando faz algo concreto com a informação. Na fala [02], J. ao ser perguntado se o conhecimento dos estilos pode ajudá-lo na aprendizagem de uma LE, responde concisamente que prefere trabalho coletivo.

- Reflexivos

Na categoria reflexiva, dez alunos (25%) mostram preferência leve e apenas um (2,5%) demonstra preferência moderada.

A fala abaixo demonstra que o aprendente reflexivo precisa parar periodicamente para pensar sobre diferentes possibilidades de organizar sua aprendizagem ao se conhecer melhor e ver que não há nada errado em se fazer muitas coisas ao mesmo tempo.

[03] P.: eu aprendi muito [sobre] o meu estilo e foi bom porque eu gosto muito [do] meu estilo e deu pra ver que eu não gosto de fazer só uma coisa, eu gosto de várias coisas [...](Q)

P., de estilo reflexivo predominantemente leve, é consciente de que pode ter outros estilos de aprendizagem. Ao refletir sobre como aprende, ele poderá lançar mão de outras maneiras para aprender ainda mais.

- Racionais

Nesse grupo há dezoito alunos (45%) com preferência leve e nove (22,5%) apresentam preferência moderada.

[04] P.: eu gosto de ler inglês, praticar várias coisas, perguntar aos professores uma palavra que eu observei e não entendi. Auto-relato verbal (ARV)

P, de estilo racional predominante, gosta de explicação detalhada e de entender como os conceitos aprendidos se articulam, não hesitando em perguntar ao professor cada detalhe que deseja saber.

- Intuitivos

Treze alunos são intuitivos (32,5%) o que representa um número significativo de alunos com esse estilo. Não encontramos falas que explicitamente exemplificassem o indivíduo intuitivo.

- Visuais

Dezesseis alunos (40%) visuais apresentam essa preferência leve, dez (25%) possuem preferência moderada e apenas dois (5%), forte preferência.

[05] A.: As dificuldades são muitas, porque os professores só escreviam no quadro [...](ARV)

A. se refere às dificuldades encontradas nas aulas de LE quando os professores só escrevem no quadro branco. A. está demonstrando que o seu estilo visual, forte, não é atendido, o que a leva a concluir que não entende coisa alguma das aulas, pois ela precisaria de imagens, cores etc. Na verdade, ela não faz uso de estratégias adequadas ao seu estilo, o que é corroborado em sua fala registrada em notas de campo.

[06] A.: vocês explicam, a gente não entende quando chega em casa porque faltam figuras.

As três falas abaixo também exemplificam a maioria das afirmações dos alunos visuais de preferências leve e moderada e foram consideradas como padrão para o estilo visual.

[07] T.: vejo cartaz e procuro saber ou pergunto pra professora. [...] vejo legenda.[...] quando eu vejo uma palavra que eu quero falar em inglês, eu escrevo. (ARV)

[08] C.F.: A facilidade é quando o professor passava filmes, dava apostilas, ouvia música etc. (ARV)

[09] E.: geralmente assisto a MTV, e com legendas. (ARV)

- Verbal

Há doze (30%) alunos verbais, sendo nove (22,5%) com preferência leve, dois, (5%) com preferência moderada e apenas um (2,5%) com forte preferência.

As duas falas seguintes são exemplos característicos do aprendente verbal, pois esses alunos gostam de ouvir explicações do conteúdo a ser estudado e querem usar suas próprias palavras.

[10] L.: Tenho facilidade para aprender melhor a matéria quando ela é bem explicada. Acho melhor que assistir vídeo. (ARV)

[11] A.M.: As minhas dificuldades são: não consigo pronunciar as palavras em inglês direito. As minhas facilidades: lendo e falando em inglês eu aprendo um pouco melhor. (ARV)

- Seqüenciais

Os trinta e um alunos seqüenciais estão assim distribuídos no contínuo: vinte e um alunos (52,5%) possuem preferência leve, oito, (20%) preferência moderada e apenas dois (5%) são portadores de forte preferência. Os alunos seqüenciais buscam utilizar os conhecimentos adquiridos para avançar no aprendizado. Eles seguem passos para alcançar níveis mais elevados e querem saber para onde estão indo na aprendizagem a cada momento.

[12] J.S.: meus estilos me ajudam a aprender uma LE, eu ia [iria] explorar mais os meus estilos.(Q)

J.S. reconhece que agora que conhece os seus estilos de aprendizagem preferenciais, pode aprender uma LE mais eficazmente explorando a melhor maneira de aprender. Só que no referido ano letivo não poderia mais usar esse conhecimento, como se pode deduzir pelo uso do tempo verbal ia [iria], indicando um futuro condicional.

[13] T: eu vou aprendendo aos poucos. Eu como aluno agora posso aprender e mergulhar mais em inglês. (ARV)

T. demonstra ser seqüencial na sua fala, pois aprende passo a passo.

- Globais

Na turma pesquisada, constatou-se que os alunos com estilo global, em número de nove (22,5%), são os em menor quantidade, sendo sete (17,55) com preferência leve e apenas dois (5%) com preferência moderada. Dessa forma, mesmo sendo globais, uma vez que a preferência é leve, esses alunos não teriam muitas dificuldades em acompanhar as aulas dirigidas aos alunos seqüenciais, a grande maioria.

O aluno global, de um modo geral, gosta de eventos interativos e comunicativos, é capaz de entender o conteúdo mesmo sem o conhecimento de todas as palavras ou conceitos. Não encontramos nos alunos globais exemplos de falas que caracterizem esse estilo.

Após a exemplificação das falas dos alunos nas quatro dimensões de estilos de aprendizagem, analisaremos a seguir as estratégias de aprendizagem empregadas pela turma.

3.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EMPREGADAS PELA TURMA

Nesta parte apresentamos os resultados obtidos com o instrumento de pesquisa descrito na seção 2.4.2 para investigar as estratégias utilizadas pelos alunos da turma em foco. Iniciaremos a seção com os resultados obtidos por meio da aplicação do IEAL; em seguida reportaremos os resultados provenientes dos questionários e auto-relato verbais.

A pesquisa realizada com o teste IEAL na turma em foco teve como informantes trinta e nove alunos, pois um não compareceu à aula no dia em que o teste foi aplicado. A parte sombreada da tabela mostra os dois grupos de estratégias mais utilizados pelos alunos em cada categoria. Os grupos que obtiveram uma maior concentração de alunos são os das

estratégias indiretas dos subgrupos das metacognitivas e das sociais. Por outro lado, a utilização das estratégias cognitivas embora não seja freqüente, é confirmada pelas ações concretas que esses alunos fazem uso para aprender inglês. Ouvir música, ver filmes e assistir TV são as ações de que mais eles fazem uso, o que indica que os alunos organizam e planejam sua aprendizagem. Os demais resultados estão mapeados e quantificados na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Utilização das estratégias de aprendizagem

Frequência		ALTA		MÉDIA	BAIXA	
		4,5 a 5,0	3,5 a 4,4	2,5 a 3,4	1,5 a 2,4	1,0 a 1,4
Pontuação						
Frequência de uso		Sempre ou quase sempre utilizadas	Geralmente utilizadas	Às vezes utilizadas	Raramente Utilizadas	Nunca ou quase nunca utilizadas
Estratégias						
D I R E T A S	Memória	1	2	29	7	-
	Cognitivas		4	24	10	1
	Compensatórias	1	5	18	15	-
I N D I R E T A S	Metacognitivas	4	17	14	4	-
	Afetivas	-	8	24	7	-
	Sociais	2	11	20	5	1

3.2.1 Estratégias Diretas

Apresentaremos a seguir os resultados obtidos com o teste IEAL referentes ao uso das estratégias diretas por esses alunos. Além da análise do IEAL, levantamos os dados referentes à utilização de estratégias identificadas nas falas dos alunos constantes na 2ª questão do questionário e no auto-relato verbal. No auto-relato verbal, as estratégias que os alunos utilizam foram elicitadas por meio do item (b) da 1ª questão e por meio da 2ª questão, ambos pertencentes à primeira parte desse instrumento.

3.2.1.1 Memória

Os dados coletados no teste IEAL mostram que as estratégias de memória são sempre ou geralmente utilizadas somente por três alunos. A grande maioria, 29 alunos, às vezes faz uso dessas estratégias e elas raramente são utilizadas por sete alunos. Talvez não saibam como empregar estratégias de memória eficazes e necessitam ser instruídos a respeito, por meio de um dos modelos de instrução baseada em estratégias, conforme visto na seção 1.2.2.

Os auto-relatos confirmam o resultado do teste de Oxford quanto ao pouco uso das estratégias de memória. Cinco alunos relatam dificuldades na aprendizagem do novo vocabulário e de verbos em inglês. Seis alunos declaram ter facilidade em lidar com frases e palavras que já conhecem, de fazer vários exercícios para aprender melhor os assuntos e de dispor de material para estudar em casa.

[14] L.J.: [...] a facilidade é que ele [o professor] dá material para que a gente passe a estudar em casa.

[15] M.A.: [...] a facilidade é nas frases e palavras que já conheço.

[16] J.F.: as facilidades são como fazer vários exercícios, onde aprendo melhor os assuntos.

3.2.1.2 Cognitivas

As estratégias cognitivas são geralmente usadas por apenas quatro alunos. Por outro lado, vinte e quatro alunos utilizam essas estratégias em alguns momentos. É também representativo o número de alunos (onze) que raramente ou quase nunca utilizam esse tipo de estratégia.

Dois alunos relatam que têm dificuldades em falar e isso não quer dizer que os outros não tenham também, pois o enfoque do ensino do inglês na escola pública é a leitura. De qualquer maneira, 30,77% dos alunos vêem programas de televisão, tais como vídeo clipes, entrevistas e seriados em inglês. Assim, esses aprendentes estão em contato com a língua alvo

como demonstram dois alunos que declaram ter facilidade em falar palavras.

[17] T.: Procuo escrever quando uma pessoa fala inglês e vejo a legenda e quando eu vejo uma palavra que eu quero falar em inglês eu escrevo. (ARV)

[18] K.: Gosto de pronunciar pequenas palavras. (ARV)

T. pratica os sons e escrita possivelmente usando recursos tecnológicos como, por exemplo, vídeo clipes, entrevistas porque menciona a existência de legendas. Já K. pratica a pronúncia de pequenas palavras.

[19] L.P.: Tento imitar pessoas que falam inglês. (ARV)

A imitação de falante proficiente ou nativos é uma estratégia eficaz que L. P. utiliza e pode ser significativa e contextualizada, como prestar atenção a gestos, entonação, estilos e vocabulário (OXFORD, 1990).

No questionário, por meio da questão 02, identificamos as ações concretas efetuadas pelos alunos para aprender inglês fora da sala de aula. Esse instrumento revelou-nos também que um aluno não utiliza ação alguma. A tabela a seguir nos mostra as ações que eles consideram mais eficazes.

Tabela 3 - Ações Concretas Efetuadas Pelos Alunos

Ações Concretas	Alunos	%
Ouvir música (cd, rádio, DVD)	21	53,84
Assistir filmes e desenhos legendados	19	48,72
Ler, em inglês, livros, textos, livros didáticos com exercícios, dicionários, revistas de rock e em quadrinhos.	17	43,59
Assistir TV (entrevistas, programas, seriados, desenhos legendados)	12	30,77
Aprender nas aulas	10	25,64
Ler “coisas” em inglês (olhando palavras em camisas, cadernos, cartazes, figurinhas, rótulos de produtos)	6	15,38
Navegar na Internet	6	15,38
Traduzir para compreensão	3	7,69
Praticar bastante (estudar, fazer exercícios, imitar pessoas que falam inglês)	3	7,69
Fazer cursos	2	5,13
Usar o tradutor no computador	1	2,56
Ouvir outras pessoas falando	1	2,56
Estudar gramática	1	2,56
Nenhuma estratégia	1	2,56

Essas ações concretas indicadas pelos alunos estão relacionadas às estratégias cognitivas representadas por *receber e enviar mensagens usando recursos* por meio de vídeo, de música, de filmes, da Internet, de dicionários, de livros e de revistas. As estratégias que compõem o subgrupo *analisar e raciocinar* são usadas pelos três alunos que fazem tradução, pelo aluno que usa o tradutor e pelo aluno que estuda gramática. As estratégias cognitivas do subgrupo *praticar* são utilizadas pelo aluno que ouve outras pessoas falando. Dois alunos dessa turma fazem cursos de inglês, e além de empregarem estratégias cognitivas, poderiam estar desenvolvendo estratégias sociais em sala com o grupo, mas não pudemos constatar essa possibilidade.

Também identificamos estratégias cognitivas na 3ª questão (2ª parte) do relato (Anexo F), em que se perguntou a(s) estratégia(s) utilizada (s) para aperfeiçoar o inglês. Essa questão inclui uma atividade com apresentação de uma canção americana em forma de diálogo entre pessoas que utilizam algumas expressões típicas do inglês falado. Vinte e três alunos utilizam estratégias de repetição ao escolherem a alternativa (a) *canta para aprender a pronunciar*. Treze alunos escolheram a alternativa (b) *se interessa pela mensagem, procurando entender o contexto a partir das palavras conhecidas* e com isso fazem uso de estratégias que auxiliam o

aluno a apreender a mensagem rapidamente. Outro dado fornecido pelo relato indica que doze alunos escolheram a alternativa (d) *aprende palavras novas indo ao dicionário, perguntando ao professor ou a algum colega*, o que mostra o uso de estratégias cognitivas ou sociais. A alternativa (c) *observa se há palavras que fogem do padrão do inglês escrito ou de uso de determinados grupos sociais* foi escolhida por apenas um aluno. A baixa pontuação na escolha dessa alternativa é um indicativo de que esses alunos ainda não estão familiarizados com o inglês falado.

3.2.1.3 Compensatórias

Apenas seis alunos sempre ou geralmente fazem uso das estratégias compensatórias; dezoito alunos às vezes utilizam essas estratégias. É significativo o número de alunos (quinze) que raramente usam essas estratégias. Estratégias compensatórias são muito utilizadas em LM quando para suprir a falta de um termo, lançamos mão de explicações ou mudamos de assunto para “despistar” a falta de conhecimento. Ao aprender uma LE as pessoas não sabem que podem se utilizar desse tipo de recurso.

3.2.2 Estratégias Indiretas

A seguir, apresentamos os resultados obtidos com as estratégias indiretas após a triangulação dos resultados obtidos a partir dos instrumentos de pesquisa.

3.2.2.1 Metacognitivas

Quanto ao uso dessas estratégias, vinte e um alunos sempre ou geralmente as utilizam, quatorze alunos às vezes utilizam essas estratégias e apenas quatro indicam que usam com pouca frequência. O fato de esses alunos utilizarem com maior frequência as estratégias metacognitivas não significa necessariamente sucesso no uso da língua. Uma pesquisa

conduzida por Paiva (1998) com alunos de Letras do terceiro período da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais indica a maior frequência do uso de estratégias metacognitivas pelos alunos considerados “mal sucedidos”, cujos resultados variaram de 0 a 59 pontos (em uma escala de 0 a 100). Essa pesquisa revela que os alunos considerados mais bem-sucedidos, com notas entre 90 e 100 pontos faziam uso de todas as estratégias de maneira equilibrada.

As estratégias metacognitivas são as estratégias mais usadas pelos alunos e confirmadas nas falas abaixo.

[20] S.: Presto muita atenção nas palavras em inglês. (ARV)

[21] J.M.: Presto atenção à professora. (ARV)

[22] E.: Presto atenção nas coisas que vejo e ouço em inglês. (Q)

[23] F.S.: Presto atenção nas legendas de filmes ou da TV. (Q)

[24] B.: Eu presto bastante atenção nas aulas. (ARV)

Os cinco alunos, falas [20] a [24], utilizam estratégias que focalizam a aprendizagem ao prestarem atenção aos diversos momentos na sala de aula ou fora dela. A informante mencionada na Tabela 12 que ouve outras pessoas falando está utilizando a estratégia metacognitiva de *enfocar a aprendizagem*, ao prestar atenção, centrada na compreensão oral e pode ainda estar relacionando o que ouve com o material que já sabe.

[25] G.:[...] ouvindo outras pessoas falando e lendo as legendas em filmes. (Q)

[26] C.P.:[...] mas tenho que aprender mais inglês. (Q)

[27] P.: Nós temos que praticar bastante para falar inglês.(Q)

C.P. e P., falas [26] e [27], avaliam seu próprio progresso em LE e concluem que precisam se dedicar mais ainda à prática do inglês. Nesse momento estão se automonitorando e auto-avaliando.

3.2.2.2 Afetivas

Os dados obtidos com os questionários revelam que oito alunos geralmente utilizam essas estratégias; vinte e quatro alunos às vezes fazem uso dessas estratégias e sete raramente as utilizam. Há, claramente, uma necessidade de se trabalhar a afetividade desses alunos, como medo de errar e angústia diante da impossibilidade de comunicação.

3.2.2.3 Sociais

O resultado da pesquisa indica que apenas treze alunos sempre ou geralmente utilizam essas estratégias, vinte as utilizam ocasionalmente e apenas seis raramente ou quase não as utilizam. O trabalho em grupo, estimulador das estratégias sociais tem aqui espaço para ser melhor implementado, provando aos alunos que podem aprender com os colegas ou outras pessoas, independentemente do professor.

Não detectamos a utilização mais ampla de estratégias sociais, no sentido de manter conversação ou procurar oportunidade para falar com mais desenvoltura.

[28] P.: Perguntar dos professores uma palavra que eu observei e não entendi e tirar as minhas dúvidas. (ARV)

[29] T.: Procuo saber ou pergunto para professora (ARV)

P. e T. fazem perguntas e pedem correções ao serem questionados sobre o que fazem

para aprender inglês. As falas [28] e [29] evidenciam que esses alunos estão ainda muito dependentes do professor, precisando ser estimulados ou ensinados a monitorar e corrigir os próprios erros.

3.3 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

O propósito desta seção é de investigar as opiniões dos alunos quanto aos seus objetivos de aprendizagem do inglês. Interessa à nossa pesquisa confrontar os dados obtidos com os objetivos da disciplina traçados pelos professores de LE da escola pesquisada e lidos para os alunos no início do ano letivo (Anexo A). Os tópicos desta seção foram criados com base nas falas apresentadas nos questionários e nos auto-relatos verbais, a partir de manifestações, espontâneas ou não, dos alunos.

- Os objetivos do professor

Constatou-se a opinião favorável dos alunos em relação aos objetivos do professor de LE explicitados no Anexo A deste trabalho. Dos trinta e nove alunos que responderam ao questionário, apenas quatro alunos opinaram desfavoravelmente quanto a uma possível harmonia entre os seus objetivos e os do professores. Ressaltamos que a pergunta sobre os objetivos foi formulada diretamente na 1ª questão do questionário (Anexo E), o que significa que eles foram estimulados a respondê-la. Além da fala de C., já apresentada neste capítulo como exemplo [01], temos a seguir duas opiniões negativas:

[30] L.: porque nem sempre é dito algo coerente com o que pretendemos para o nosso futuro. Não nessa disciplina.(Q)

[31] E.J.: Alguns, porque nem sempre tenho os mesmos objetivos.(Q)

- O ensino do inglês na escola pública

Outra constatação nos mostra o que esses alunos pensam do ensino do inglês na escola pública. Doze reconhecem a importância do inglês no mundo atual, globalizado e usam palavras com carga semântica positiva: é bom, é importante, é bom aprender. J., mesmo consciente de que o inglês não pode reter os alunos, pois esta disciplina não os reprova, a valoriza. R. R. também acha que deveria ser “obrigatória”. No entendimento desse aluno, a obrigatoriedade a que se refere está relacionada à possibilidade de reprovação.

Nota-se também a preocupação desses alunos em se colocar no mercado, pois como já vimos na seção 2.2.1, muitos pais vivem do subemprego ou de pequenos serviços.

Alguns exemplos:

- [32] T.: eu adoro o inglês e isso é bom, importante pro meu futuro.(Q)
- [33] J.:[...] é bom aprender inglês é bom para o currículo do Ensino Fundamental, não é obrigado mas é sempre uma ajuda a mais para currículo. (Q)
- [34] M.:O inglês é muito [pedido] em algum trabalho que eu queira seguir.(Q)
- [35] R.R.: o inglês é uma grande matéria que eu acho que tem que ser obrigatório para o mercado de serviço [trabalho]. (Q)
- [36] A.: É realmente tem que fazer parte das nossas vidas, porque a pessoa sabendo a língua inglesa ela têm mais chances de conseguir um bom emprego.(Q)

- O papel do professor

Outro achado na pesquisa diz respeito ao papel do professor. Isto é mencionado por doze alunos. Apenas três opiniões foram negativas, explicitadas nos exemplos [01], [05], [06] e [30]. Fica claro que as dificuldades de A. [05] ao encontrar professores que só escrevem no quadro, estão relacionadas ao não atendimento pelos professores ao seu estilo preferencial visual. Isto fica evidente na fala [06] quando A. afirma ter dificuldade de aprender por lhe faltarem reforços visuais (figuras).

Por outro lado, apresentamos alguns exemplos de opiniões positivas:

- [37] C.: Encontrei dificuldades porque eram poucas aulas na semana, mas os professores e o meu esforço me ajudaram a superar isso. (ARV)
- [38] T.: eu acho o professor bem importante. (Q)
- [39] C.F.: tudo o que eu tenho em mente nos meus objetivos pessoais o professor sempre cita na sala de aula. (Q)
- [40] C.F.: Dificuldades: quando não ouço o que o professor diz. (ARV)
- [41] W.R.: Vamos supor que sim, pois a maioria das vezes... os objetivos traçados pelos professores sempre estão entre meus planos e pensamentos. (Q)
- [42] S.: As facilidades nas aulas com a professora ela ensina muito bem. (ARV)
- [43] A.: Eu como aluna eu não entendo muito o que os professores falam. Eu não tenho nenhum meio de aprender inglês porque eu não gosto de música internacional e nem filmes legendados.(ARV)
- [44] J.S.:...[o professor] tinha que ser mais esforçado para que nós pudéssemos aprender de verdade. (Q)

J.S., na fala [44], acredita que o professor não é comprometido com seu ensino e por isso ela não aprende de verdade.

- A aprendizagem do inglês

Constatou-se, ainda, vontade de oito alunos de aprender, além do básico⁴² do inglês, a falar e aprender “coisa diferente”. Os alunos participantes desta pesquisa consideram como padrão de qualidade os cursos de idiomas e segundo essa crença, estudos mais avançados de uma LE necessitam da frequência em um desses cursos. Isto pode ser observado nos trechos das falas dos participantes a seguir:

⁴² Depreende-se que o que esses alunos consideram básico no ensino de uma LE é o que é ministrado na 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

[45] P.: [] porque eu tenho muita vontade de aprender, a falar em inglês isso nós temos que praticar bastante e isso que estou fazendo e fazer um curso de inglês e mais um objetivo de aprender. (Q)

A aluna P. deseja fazer um curso de inglês, pois é voz comum⁴³ que só se aprende inglês em cursos de idiomas.

[46] R. L.: porque eu gostaria de falar inglês. (Q)

R. L. ao falar de sua experiência como aluno de inglês nos revela ainda o seguinte:

[47] R.L.: [...] é pouca, pois nunca fiz curso de inglês, o que se ensina na sala é pouca coisa. [...] a dificuldade é que o ensino é pouco adiantado. (ARV)

R. L. também acredita que precisa de cursos de inglês para aprender a falar.

[48] C.P.: eu gosto do que o professor faz, mas tenho que aprender mais inglês. (Q)

[49] J.C.: porque o que os professores passam depois vai nos ajudar no ensino médio e quando fizermos a prova de vestibular e também quando fizermos cursos. (Q)

[50] A.M.: quero aprender o Básico do inglês. (Q)

[51] B.: porque eu queria aprender verbos, aprendi, queria aprender pronomes simples, aprendi etc...mas com tudo isso eu venho gostando cada vez mais das aulas. (Q)

- O ensino-aprendizagem como obrigação-dever

Outro resultado obtido refere-se à visão do processo de ensino e aprendizagem como

⁴³ De fato, um estudo desenvolvido por Oliveira (2002) com professores de escola pública, constata que os institutos de idiomas são considerados por esses professores como padrão de qualidade em detrimento do ensino do inglês na escola pública.

uma obrigação do professor e dever do aluno. Trata-se de um modelo que é transmitido a esses alunos sem conhecimento dos novos papéis que os professores e os alunos desempenham nesse processo, entre outros a divisão de responsabilidade entre esses sujeitos, maior comprometimento do aprendente pela sua aprendizagem. Quatro alunos apresentam essa atitude representada na fala a seguir:

[52] R.C: O professor está ali [na sala] para ensinar a gente e o nosso objetivo é aprender para quando precisarmos utilizar saber falar o inglês. (Q)

- O inglês como um projeto para o futuro

Finalmente, temos a opinião de seis alunos que vêem o inglês como uma ferramenta a ser utilizada somente no futuro. Nesse contexto, a fala de B. é representativa:

[53] B.: se eu estudar língua estrangeira ela pode me levar a aprender várias línguas estrangeiras. Eu aprendo com facilidade e isso pode me ajudar e quando aprender posso viajar e conhecer vários países e conversar com pessoas sem dificuldade de errar. (Q)

3.4 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DE INGLÊS

Perguntamos aos alunos que relatassem as dificuldades e as facilidades com que se deparavam nas aulas de inglês, conforme já nos reportamos no subitem auto-relato verbal da seção 2.4.4. Algumas respostas foram vagas, como por exemplo, *muitas*, *poucas* ou *não existe dificuldade para quem quer aprender*. Às vezes os alunos falavam somente das dificuldades, outras somente das facilidades ou ignoravam essa parte da questão. Acreditamos que o que predominou nesses alunos no momento de responder foi uma percepção clara das dificuldades ou das facilidades.

- Dificuldades

Na Tabela 04, apresentamos as dificuldades relatadas pelos alunos nas aulas de inglês

e a quantidade de alunos que as citaram. Mesmo com sete itens obtendo apenas uma ocorrência, esses dados foram considerados significativos para a nossa pesquisa. Isto porque ao se investigar os estilos e as estratégias de aprendizagem usados por esses informantes e se propor instrução apropriada baseada em estilos e estratégias, essas informações podem também acrescentar dados ao conhecimento das necessidades individuais dos aprendentes.

Tabela 4 - Dificuldades nas aulas de inglês

Dificuldades	Nº de alunos	%
Conteúdo novo, palavras novas ou falta de familiaridade com o dicionário	5	12,82
Distração do aluno quando a professora explica ou indisciplina na turma	3	7,69
Conteúdo escrito principalmente em inglês para copiar do quadro branco	3	7,69
Poucas aulas por semana	2	5,12
Inglês é um pouco difícil de aprender	2	5,12
Pronúncia ou fala	2	5,12
Alunos que custam a aprender	1	2,56
Tradução de palavras	1	2,56
Voz do professor não-audível	1	2,56
Professores não explicam a matéria	1	2,56
Aprendizagem de letras de músicas	1	2,56
Ortografia e gramática	1	2,56
Ensino pouco adiantado	1	2,56

Algumas dificuldades citadas pelos alunos podem estar vinculadas à utilização de estratégias não apropriadas ou mesmo do não uso delas. Por exemplo, dificuldade com conteúdo novo poderia ser sanada com o uso de estratégias de memória e treino para o uso de dicionários. Os problemas que os alunos se deparam ao traduzir, ao escrever e usar gramática poderiam ser solucionados com uso de estratégias apropriadas à leitura e à escrita. A dificuldade de copiar pode estar relacionada a conteúdo sem apoio visual, o que causa monotonia principalmente em alunos visuais. Também problemas com pronúncia poderiam ser minimizados pelo uso de uma instrução que empregasse estratégias que trabalhassem mais pronúncia e produção oral.

Por outro lado, questões como distração, indisciplina do aluno e voz do professor parece que dependem em parte do gerenciamento do professor em sua sala de aula e de suas técnicas de ensino.

Quanto a dificuldades relacionadas tanto a conteúdos “pouco adiantados” quanto a

conteúdos avançados provavelmente estão fincadas nas representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem do inglês na escola pública e às quais já nos referimos no item 2.4.

Finalmente, a dificuldade relacionada à reduzida carga horária da LE, agrava-se pelo fato de a LE, como parte diversificada do currículo escolar, estar inserida no projeto educacional da escola pública. O professor dessa disciplina participa de programações culturais, do calendário das festividades, como demonstra o item *observações* do Anexo A e nesses períodos as aulas de inglês ficam suspensas.

- Facilidades

As facilidades encontradas pelos alunos estão elencadas a seguir na Tabela 05. Pode-se dizer o mesmo que foi dito no item anterior no que diz respeito a algumas respostas lacônicas dos alunos, como por exemplo, *poucas*, em *vários assuntos*.

Tabela 5 - Facilidades nas aulas de inglês

Facilidades	Nº de alunos	%
Matéria bem explicada, aulas dinâmicas	4	10,26
Trabalhos escritos sem complexidade, leitura de textos e escrita de palavras	3	7,69
Aprendizagem rápida	3	7,69
Dedicação e interesse do aluno	2	5,12
Aulas com recursos escritos e tecnológicos (filmes, CD, DVD apostilas)	2	5,12
Material para estudar em casa e revisão dos assuntos	2	5,12
Palavras conhecidas	2	5,12
Pronúncia ou fala	1	2,56
Consulta ao dicionário	1	2,56

Algumas facilidades relatadas, como por exemplo, aulas dinâmicas e interesse do aluno pela disciplina, estão relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Na realidade, os alunos que se consideram “adiantados” provavelmente usam estratégias que facilitam a aprendizagem de LE. Por exemplo, R. L para aprender rápido estuda, lê, às vezes, materiais em inglês, tenta saber o que significam as frases e vê filmes e vídeo clipes com legendas. B. faz uso de inúmeras estratégias, como por exemplo, usa internet, vê filmes e

ouve CD e DVD. A terceira aluna, K. atribui sua facilidade à leitura de textos em inglês e ao estudo das frases.

De um modo geral, a discussão efetuada nesta seção nos leva a três conclusões. A primeira diz respeito às dificuldades que a nosso ver estão ligadas principalmente à falta de emprego de estratégias apropriadas, e não somente aos inúmeros problemas estruturais encontrados na escola pública. A segunda é que os alunos não são suficientemente autônomos para buscar as soluções adequadas com vistas a um domínio proficiente de uma LE. E finalmente, as facilidades nas aulas de inglês não estão ligadas a conteúdos novos, mas à matéria já estudada, aos trabalhos de casa, à repetição de exercícios, aos trabalhos escritos sem muita complexidade e às habilidades de escrita e de leitura. Esta última conclusão corrobora à segunda, pois o que parece que impede esses alunos de se sentirem confiantes é que eles dão muita importância à figura do professor na sua aprendizagem, importância essa fruto de uma experiência escolar tradicional.

Passemos então ao capítulo das implicações desses resultados para a sala de aula, visando uma possível implementação de instrução baseada em estilos e estratégias na escola pública.

CAPÍTULO 4

IMPLICAÇÕES PARA A SALA DE AULA

Making a serious attempt to understand what is going on in the classroom, and not only in terms of the success or otherwise of teaching points, will, I believe, help educators to hold on to the long-term educational values.
Dick Allwright (2005).

As falas dos alunos extraídas dos questionários e dos auto-relatos verbais analisadas no Capítulo 3 nos forneceram dados relevantes na pesquisa dos estilos preferenciais e a maioria desses dados confirma os resultados obtidos no teste de Felder e Soloman (1993). Os resultados são de suma importância para o planejamento de curso, reveladores que são das expectativas ainda não alcançadas pelos alunos, como expressa a fala [46], na qual R. L. diz que “gostaria de falar inglês”; das já alcançadas, por exemplo, expressa na voz de B. transcrita a seguir, que não podem deixar de ser levadas em conta pelo professor:

[51] B.: porque eu queria aprender verbos, aprendi, queria aprender pronomes simples, aprendi etc...mas com tudo isso eu venho gostando cada vez mais das aulas. (Q)

Os resultados obtidos também mostram que, embora trinta e cinco alunos tenham se expressado favoravelmente sobre os objetivos dos professores, cinco desses alunos falaram que gostariam de aprender mais de “verdade” ou de realmente falar inglês. Acreditamos que esses alunos são levados por mitos existentes sobre o ensino de uma LE na escola pública aos quais já nos referimos anteriormente na introdução desta dissertação. A análise desses mitos foge do objetivo do nosso estudo e por isso não vamos nos deter nesse assunto. Fica claro, contudo, que podemos compreender tanto o expresso na voz desses alunos quanto no pressuposto (ORLANDI, 2000, *apud* OLIVEIRA, 2002), já que essas expressões também querem dizer que na escola pública eles não aprendem de “verdade” e não falam inglês.

Assim, é um desafio para o professor superar as dificuldades, agora expressas, pelos alunos dessa turma. Diante disso, o propósito do professor de LE é transformar sua sala de

aula num ambiente favorável à aprendizagem de uma LE. A presente pesquisa sugere que o planejamento de instrução baseada nos estilos preferenciais dos aprendentes é um dos caminhos promissores para a aprendizagem de uma LE de forma mais eficaz no contexto analisado. Além disso, um mapeamento das estratégias de aprendizagem já empregadas pelos alunos e uma instrução informada para melhor aplicação e ampliação do leque dessas estratégias pode efetivamente mudar a aula de LE na escola pública.

Tomando como exemplo os dados da turma pesquisada, falaremos a seguir dos estilos e das estratégias de aprendizagem e apresentamos sugestões de como empregar esses conhecimentos para planejar um ensino mais eficaz. A partir desta exposição, sugerimos enfaticamente que um ensino e aprendizagem de LE que leve em conta os estilos e estratégias de aprendizagem pode ser mais interessante para todos os participantes do processo.

4.1 LIDANDO COM OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Diante de um número significativo de alunos com estilo ativo, pode-se antever aqui a necessidade de se planejar atividades que envolvam ações com desempenho físico juntamente com o intelectual dos alunos. Atividades tais como as baseadas nos princípios do TPR, apresentadas anteriormente, são apropriadas para turmas com esse perfil. Caso não se tome essa providência, há o risco de os alunos sentirem dificuldade em fixar o aprendizado e de até mesmo demonstrarem atitudes de desinteresse ou indisciplina.

Embora o número de alunos reflexivos nessa turma não seja elevado, é preciso deixar espaço para que eles reflitam sobre o que aprenderam e não sejam forçados a responder de imediato a questões colocadas pelo professor, uma vez que eles precisam de mais tempo para pensar.

Como essa turma possui um número considerável de alunos racionais, o professor deveria apresentar instruções específicas que atendam a esse estilo, privilegiando explicações

detalhadas das informações dadas, informando, quando possível, as exigências formais do conteúdo estudado. Explicações que envolvam relações de causa e efeito ajudam esses alunos a aprender.

Os alunos intuitivos podem ser atendidos se o professor permitir que a turma tenha atividades inovadoras e que esses alunos possam exercitar independência e criatividade. É necessário que os professores explicitem a esses aprendentes as conexões das tarefas escolares com o mundo real para que estes se sintam mais à vontade.

Para os alunos visuais, que correspondem a 70% da turma pesquisada, é preciso ilustrar as aulas com fotografias, esboços, esquemas, gravuras, cores, marca-textos, fichas coloridas etc. Assim, evitar-se-ia, por exemplo, a dificuldade como a encontrada por A., manifestada na fala [05]: “as dificuldades são muitas, porque os professores só escreviam no quadro”. Conclui-se que alunos com esse estilo precisam de “ferramentas” visuais em sala de aula, favorecendo-lhes a aprendizagem de uma LE.

Por outro lado, para atender os alunos verbais cabe ao professor transformar as explicações orais e escritas em momentos motivadores para os alunos verbais, dando espaço para que eles também falem, explicando o conteúdo uns aos outros, exercitando o seu estilo preferencial.

Na turma pesquisada, o professor deveria privilegiar seqüências didáticas que tivessem suas secções bem concatenadas, uma vez que há predominância de alunos seqüenciais (77,5%). Para atender esses alunos, o professor de LE deve oferecer instruções organizadas, que vão ao encontro das necessidades de coerência buscada pelos alunos. Ciente dessa classificação, o professor ganharia muito em atenção dos alunos se planejasse suas aulas de forma organizada e seqüencial. Cabe ao professor oferecer múltiplas oportunidades para que esses alunos explorem mais os seus estilos preferenciais. Uma delas, por exemplo, é encorajar esses alunos seqüenciais, em qualquer atividade de leitura, a buscar o sentido geral dos textos

trabalhados, mudando assim a preferência desses alunos, que é a explicitação passo a passo em uma execução de uma tarefa. Poderia idealizar um andamento da aula que atendesse a necessidade de ordem demandada pelos alunos, fazendo com que a aprendizagem ocorresse o mais naturalmente possível.

Mesmo em um cenário de sala de aula em que os alunos globais são a minoria, com apenas nove alunos como a turma ora analisada, pode-se aumentar o nível de conforto desses alunos com uma abordagem global, quer na leitura, quer na escrita. Após essa etapa, o professor pode estimular o aluno global a ler ou escrever um texto mais vezes, para analisar melhor a sua estrutura.

4.2 LIDANDO COM AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A análise dos dados apresentados na seção 3.2 indica que os alunos dessa turma fazem pouco uso de estratégias que lidam diretamente com a língua para aprender uma LE e, portanto não estão tão familiarizados com estratégias dos grupos de memória e compensatórias para aprendizagem de uma LE. Esse resultado sugere que esses alunos precisariam ampliar o uso dessas estratégias para facilitar o atendimento das metas por eles delineadas.

Reportando-nos às dificuldades de cinco alunos em assimilar conteúdo novo, sugerimos para uma melhor aquisição de material novo a utilização da estratégia de memória do subgrupo *revisar efetivamente* chamada *revisão estruturada*, já descrita anteriormente na seção 1.2.1.1.

É possível também aumentar o uso das estratégias cognitivas, pois essas estratégias ainda são pouco usadas. Todas as estratégias do subgrupo *praticar* respondem às necessidades demonstradas por esses alunos. Assim, as ações concretas que os alunos já usam podem ser ampliadas e para isso os alunos precisam que os professores façam uso de instrução que

atenda a essas necessidades, conforme vimos na seção 1.2.2.

Mesmo com os resultados indicando que as estratégias metacognitivas são as mais utilizadas na turma, os alunos podem ser estimulados a planejar e organizar sua aprendizagem de forma mais efetiva, mais consciente e mais independente do professor. Isso criaria oportunidades para praticar a língua com os recursos disponíveis dentro e fora de sala de aula.

Como vimos no último subitem da seção 3.3, constatou-se ainda que seis alunos se referem a estratégias fora da sala de aula que ainda não usam, mas que pretendem usar no futuro, por considerá-las eficazes para seus objetivos. Dois alunos gostariam de fazer cursos de idiomas. Dois outros prefeririam conversar com falante proficiente para desenvolver habilidades de produção oral e dois esperam viajar para o exterior com o intuito de adquirir proficiência em LE. Essa constatação parece indicar o não emprego ainda de estratégias apropriadas por parte desses alunos, que preferem projetar para mais tarde sua aprendizagem.

Tomando novamente como exemplo a fala de B. [53], abaixo, pode-se acreditar que a expectativa desses seis aprendentes pode ser alcançada, aqui e agora, independente de aptidão ou talento, ao criar oportunidades para falar com nativos ou falantes proficientes e assumir riscos para “aprender como aprender”, “aprender a usar” uma LE.

[53] B.: se eu estudar língua estrangeira ela pode me levar a aprender várias línguas estrangeiras. Eu aprendo com facilidade e isso pode me ajudar e quando aprender posso viajar e conhecer vários países e conversar com pessoas sem dificuldade de errar. (Q)

Alguns resultados sugerem que, se esses alunos tiverem oportunidade de fazer escolhas, que levem em conta suas próprias necessidades, poderão desenvolver comportamentos autônomos. Verificamos primeiramente essa tendência nas ações concretas realizadas pelos alunos para aprender inglês. Em segundo lugar, sete alunos mencionaram explicitamente que tentam superar as dificuldades nas aulas do seguinte modo:

- (a) dois precisam de mais tempo;
- (b) um pergunta ao colega quando se “perde”;

- (c) dois prestam atenção às aulas;
- (d) dois superam com seu próprio esforço, e um desses dois ainda solicita a ajuda dos professores.

Esse cenário é desafiante, como é o ensino de inglês na escola pública, e ao mesmo tempo é instigante para um educador. Cabe a este, de posse de maiores conhecimentos sobre sua turma, proporcionar atividades e tarefas adequadas aos alunos para que possam expandir sua aprendizagem em sala de aula e além dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

I have reached the conclusion that all students, given the right support, can learn.
Leaver (1997).

Este capítulo é composto de três partes. A primeira parte remete às perguntas de pesquisa. A segunda relata as limitações deste estudo e a terceira apresenta as sugestões para futuros estudos.

- Perguntas de pesquisa

Nesta seção, retomamos primeiramente as duas perguntas de pesquisa que pretendiam identificar os estilos e as estratégias de aprendizagem desses alunos. Após termos traçado o perfil dos estilos da turma alvo de nossa pesquisa, discutimos uma abordagem pedagógica que os leve em conta. Os estilos de aprendizagem identificados podem ser atendidos na medida em que o professor é levado a diversificar as situações de aprendizagem, de modo que todos ou pelo menos a maioria dos alunos seja alcançada.

Em seguida, identificamos as estratégias dos participantes e defendemos uma instrução baseada em estratégias que não só identifique as estratégias utilizadas pelos alunos, como também os leve à reflexão sobre sua aprendizagem. Essa reflexão pode ampliar o repertório de estratégias desses alunos.

Quanto à terceira pergunta, ao se comparar os objetivos dos alunos com os objetivos constantes do planejamento de ensino chegou-se à conclusão de que há dissonâncias entre o que os professores planejam e as necessidades expressas pelos alunos. Além dos quatro alunos que explicitamente disseram que o que queriam das aulas não estava sendo atendido, oito alunos manifestaram a vontade de desenvolver mais a habilidade de fala ou ir além do conteúdo contemplado nos objetivos de ensino. Essa constatação parece explicar por que seis alunos projetam a aprendizagem do inglês somente após um curso de idiomas ou uma viagem para o exterior. Há fortes evidências de que uma harmonia entre os objetivos de aprendizagem

e os objetivos de ensino aponta caminhos que podem ser produtivos para aprendizagem de LE bem-sucedida.

- Limitações deste estudo

Este estudo se deparou principalmente com duas limitações.

A primeira limitação foi a construção dos instrumentos de coleta de dados empregados, intitulados questionário (Anexo E) e auto-relato verbal (Anexo F). Reconhecemos que eles apresentam assuntos misturados. Isso se deveu à falta de tempo para aplicação de instrumentos piloto, o que aperfeiçoaria o material de pesquisa.

A segunda limitação deste trabalho de pesquisa foi ocasionada pela falta de tempo em verificar se os alunos estavam de fato refletindo e desenvolvendo mais independência em sua aprendizagem. Caso o trabalho de observação dos alunos enquanto estivessem em aula com o professor da turma tivesse transcorrido como inicialmente previsto, acreditamos que teríamos obtido dados mais significativos para comprovar os resultados dos testes de estilo e de estratégias que empregamos. A análise dos questionários e auto-relatos verbais, contudo, em parte nos fornece evidências de que esses aprendentes ainda dependem do professor para buscar melhoria na aprendizagem de uma LE. Dessa forma, consideramos que também parcialmente o nosso trabalho foi validado.

- Sugestões para futuros estudos

Depois de concluído este estudo, podemos constatar que restam ainda muitos caminhos a trilhar, dentre os quais vislumbramos mais claramente os expostos a seguir:

1. Sistematizar melhor a teoria dos estilos de aprendizagem para facilitar uma instrução baseada em estilos e estratégias, pois acreditamos que uma melhor compreensão do assunto só virá a contribuir para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em qualquer contexto.

2. Verificar quais são os estilos mais produtivos para a aprendizagem em sala de aula, pois já nos demos conta de que o DC e IC não são tão importantes na aprendizagem de uma LE;
3. Aplicar uma instrução com base em estilos e estratégias no início do ano letivo;
4. Conduzir uma pesquisa-ação para levantar as mudanças.

A aprendizagem de LE na escola pública, caracterizada na introdução deste trabalho, se situa em um cenário longe do ideal. Como vimos, o conhecimento de estilos e estratégias de aprendizagem pode informar o professor e os alunos de como melhorar substancialmente esse contexto. Defendemos a implementação na escola pública de uma instrução baseada em estilos e estratégias. Mudanças nos papéis tradicionais do professor e do aprendente, tais como compartilhamento de responsabilidade entre esses dois agentes, podem contribuir para o sucesso desses alunos no domínio de uma LE. Ao diagnosticar seus estilos, seus pontos fortes e fracos, suas estratégias preferenciais e potenciais, os alunos podem assumir comportamentos mais eficazes no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Enfim acreditamos que maior ênfase deve ser dada ao “aprender como aprender” e ao “aprender a usar” uma LE.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. From Teaching Points to Learning Opportunities and Beyond. *Tesol Quartely*. V.39, n.1, p. 9-31, March. 2005
- ALMEIDA, H. de. Fala Garoto (a): A voz dos alunos e das alunas no Conselho de Classe. IN: PIMENTEL, M. O. S. S. (Org.) *A escola em movimento*. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2005, p. 39-47.
- BACHMAN, L. *A habilidade comunicativa de linguagem*. Linguagem & Ensino, Vol. 6, n.1, 2003, p. 77-128.
- BENSON, P. Control as a natural attribute of learning. In: _____ *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, Essex: Longman, 2001.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1994a.
- _____. *Teaching by Principles. An interactive Approach to Language Pedagogy*. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1994b.
- BROWN, J.; RODGERS, T. *Doing Second Language Research*. New York: Oxford U. P., 2002.
- CALL, J. Expanding the Learning Styles of Japanese Analytic Learners. In: REID, J. (Ed.). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New York: Prentice Hall Regent, 1998. p. 80-84
- CHENG, M. H.; BANYA, K. Bridging the Gap between Teaching Style and Learning Styles. In: REID, J. (Ed.). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New York: Prentice Hall Regent, 1998. p. 80-84
- COHEN, A. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman, 1998.
- COHEN, A.; WEAVER, S. Making strategy training a reality in the foreign language curriculum. In: COHEN, A. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman, 1998. p. 66-97.

EHRMAN, M. Field Independence, Field Dependence, and Field Sensitivity in Another Light. In: REID, J. (Ed.). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New York: Prentice Hall Regents, 1998. p. 62-70.

FELDER, M.; SOLOMAN, A. *Learning Styles and Strategies*. 1993. Disponível em <http://www.ncs.edu/felder-public/Papers/ILSdir/styles.htm>. Acesso em: 11 mai. 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUTER, M. J. K. *A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar numa sala de aula multicultural de Português – LÍNGUA Estrangeira: um estudo de caso*. 2007.181f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KANG, S. Learning styles: implications for ESL/EFL instruction. *English Teaching Forum*, v.37, n. 4, p.6-11, 1999.

KINSELLA, K.; SHERAK K. Designing ESL Classroom Collaboration to Accommodate Diverse Work Styles. In: REID, J. (Ed.). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New York: Prentice Hall Regents, 1998. p. 85-99.

LEAVER, B.L. *Teaching the whole class*. 4ª edition. Thousand Oaks: Corwin Press Inc., 1997. p.1-62.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativa em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, vol.10, n. 2, 1994. p. 329-338.

_____. Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender Línguas Estrangeiras em Alunos de Escola Pública. In: *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Parte 2, p.63-80.

NIWA, S.L; SANTOS. D. L. Estratégias afetivas e Ensino-Aprendizagem de Línguas: A experiência da BA³. In: IX JELL, 2005, Belém. *Anais ...Belém:UFPA 2005-2007*. p.45-48.

OLIVEIRA, Enio. Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira. Professores de Inglês em Curso. Trabalhos em Lingüística Aplicada. *Revista UNICAMP/IEL* Campinas, SP: Instituto de Estudos de Linguagem, n. 39, p.1-139, jan./jun.2002.

O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

_____ (Ed.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross Cultural Perspectives*. Honolulu: U. of Hawaii, 1996.

_____ Language Learning Styles and Strategies: an Overview. 2003 Disponível em: <<http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/RebeccaOxford.htm>>. Acesso em: 22 set. 2006.

PAIVA, V. L.M. de O. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. de O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UMG, 2005, p.173-188.

_____. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*. v.14, n.1, jan/jul/1998 p.73-88. Disponível em <http://www.vera.menezes.com/>. Acesso em: 16 jun. 2006.

PIMENTEL, M. O. S. S. Interdisciplinaridade e representações como conteúdo da formação reflexiva em contexto. IN: PIMENTEL, M. O. S. S. (Org.) *A escola em movimento*. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2005, p. 17-35.

REID, J. (Ed.). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New York: Prentice Hall Regent, 1998.

SCARPA, M. E. Aquisição da Linguagem. In: Mussalim, F; Bentes, A. C (orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*.V. 2, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2001, p. 203-232.

SILVER, H. F.; STRONG, R. W.; PERINI, M. J. An Introduction to Learning Styles. In: _____. *So each may learn: integrating learning styles and multiple intelligence*. NJ: ASCD, 2000, p. 21-37.

SOARES, M. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. 11ª edição. São Paulo: Ática, 1994.

TYACKE, M. Learning Style Diversity and the Reading Class: Curriculum Design and Assessment. In: REID, J. (Ed.). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New York: Prentice Hall Regent, 1998. p. 34-45.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy & Independence in Language Learning*. New York: Longman, 1997, p. 98-133.

ZHENHUI, R. Matching Teaching Styles with Learning Styles in East Asian Contexts. *The Internet TESL Journal*, vol. VII, n. 7, July 2001. Disponível em:
<<http://www.Iteslj.org.Techniques/Zhenhui-TeachingStyles.html>. Acesso em:20 set 2002.

ANEXO A

ESCOLA MUNICIPAL _____

Planejamento - 2006 Ciclo IV Ano 2º - 8ª série

DISCIPLINA: Inglês Professora: _____

Objetivo Geral da Disciplina:

Ao final do ano letivo, o aluno será capaz de:

- desenvolver habilidades de comunicação em leitura, escrita de pequenos textos, canções, frases em situações formais/informais.

Objetivo Específico da Disciplina: Ao final de cada unidade/lição, o aluno será capaz de:

- identificar e interpretar mensagem de canções, textos;
- reconhecer o grafitismo como arte, aí incluída toda a cultura *hip hop*, arte de rua, *rap music*;
- usar, identificar o tempo presente, presente contínuo e passado (regular e irregular);
- escrever mensagens informais para postais (*postcards*) para identificar as partes da estrutura externa (endereçamento, despedida) e interna (data, invocação, emissor, destinatário, canal, texto curto) desse gênero;

Relação dos Conteúdos:

- Expressão escrita informal: *Postcards* – 03 cartas, uma delas de Belém, para falar de férias (*vacations*) e pontos turísticos;
- Grafismo: Texto jornalístico sobre Nova York; influências na moda, propaganda, Internet, cultura *hip hop*; vocabulário;
- Empregos e profissões (*Jobs*); uso do presente simples – 3ª pessoa do sing.).

Grammar Point: uso dos artigos definidos (*the*) e indefinidos (*a, an*); verbos de ação (*play, work, take, make, sing, deliver, perform*) relacionados a ações habituais;

- *Song*: *Pride* (U2) e outras;
- *Grammar Point*: estudo sistemático dos verbos no presente, presente contínuo e passado (regular e irregular)

Avaliação:

Testes; participação oral em grupo (pares) e individual; exercícios de fixação; trabalhos individuais com desenho, colagem e legendas; atividades nos cadernos; jogos em pares

Observações: Estão inclusos os eventos comemorativos (Semana Santa, Dia das Mães, festas juninas etc.), culturais (feira cultural) e atividades extraclasse ao longo do ano letivo.

ANEXO B**TESTE DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM⁴⁴****INSTRUÇÕES**

Responda todas as questões na folha de respostas. Escolha apenas uma resposta para cada questão. Se tanto “a” quanto “b” parecerem ser apropriadas para você, por favor escolha aquela que é mais freqüente. Apenas uma letra pode ser marcada em cada questão.

1. Entendo melhor a matéria depois de
 - a. fazer algo com ela.
 - b. pensar/refletir sobre ela.
2. Eu preferiria que ou outros me vissem como uma pessoa
 - a. realista.
 - b. inovadora.
3. Quando eu penso sobre o que fiz no dia anterior, imagino provavelmente
 - a. uma cena.
 - b. palavras.
4. Minha tendência é entender
 - a. os detalhes de um assunto, mas não enxergo muito nitidamente o quadro global.
 - b. a estrutura global, mas não enxergo nitidamente seus detalhes.
5. Quando aprendo algo novo, ajuda se eu
 - a. falar sobre o assunto.
 - b. pensar sobre o assunto.
6. Se eu fosse um professor, eu ensinaria um curso que lidasse com
 - a. fatos e situações da vida real.
 - b. idéias e teorias.
7. Prefiro obter informações novas em
 - a. figuras, diagramas, esquemas, gráficos ou mapas.
 - b. instruções escritas ou informações verbais.
8. Depois que eu entendo
 - a. todas as partes, entendo o assunto como um todo.
 - b. o todo, eu vejo como cada parte se encaixa.
9. Em um grupo de estudos, trabalhando com um assunto difícil, é mais provável que eu
 - a. contribua prontamente com idéias.
 - b. me restrinja a ouvir os outros falarem.

⁴⁴ Copyright © 1991, 1994 North Carolina State University (elaborado por Richard M Felder e Bárbara A. Soloman, traduzido por Walkyria Magno e Silva e Ana Carolina Costa).

10. Acho que é mais fácil aprender
 - a. fatos.
 - b. conceitos.
11. Quando leio um livro com muitas figuras e gráficos, possivelmente eu
 - a. olho as figuras e gráficos com atenção.
 - b. dirijo minha atenção especificamente para o texto escrito.
12. Quando resolvo problemas de matemática,
 - a. trabalho passo a passo para chegar até chegar à solução.
 - b. geralmente vejo a solução e depois tenho que encontrar os passos que devo seguir para chegar até ela.
13. Nos cursos que fiz
 - a. geralmente conheci muitos dos alunos que estudavam na mesma classe
 - b. raramente conheci muitos dos alunos de minha classe.
14. Quando leio não-ficção, prefiro textos que
 - a. me ensinem fatos novos ou que me digam como fazer algo.
 - b. me dêem novas idéias sobre as quais pensar.
15. Gosto de professores que
 - a. colocam muitos diagramas e esquemas no quadro.
 - b. passam muito tempo explicando a matéria.
16. Quando analiso um conto ou um romance eu
 - a. penso nos diferentes acontecimentos narrados e tento organiza-los para abstrair o tema.
 - b. apenas entendo qual o tema ao final da leitura e depois preciso voltar e encontrar os acontecimentos narrados que apóiam o tema.
17. Ao fazer o dever de casa, provavelmente eu
 - a. começo imediatamente a trabalhar na solução do problema.
 - b. tento entender bem o problema antes de começar a trabalhar nele.
18. Prefiro a
 - a. certeza dos fatos.
 - b. teoria.
19. Lembro melhor o que
 - a. vejo.
 - b. ouço.
20. Para mim é mais importante que o professor
 - a. explique a matéria em passos seqüenciais claros.
 - b. me dê a idéia geral sobre a matéria e a relacione com outras matérias.
21. Prefiro estudar
 - a. em grupo.

- b. sozinho.
22. As outras pessoas me consideram
 - a. cuidadoso com os detalhes de meu trabalho ou estudo.
 - b. criativo na maneira como faço meu trabalho ou estudo.
 23. Quando peço informações para ir a algum lugar, prefiro
 - a. um mapa.
 - b. instruções escritas.
 24. Aprendo
 - a. em um ritmo constante. Se eu estudar bastante, eu entendo a matéria.
 - b. aos “trancos”. Sinto-me totalmente confuso e repentinamente tudo se encaixa.
 25. Prefiro
 - a. fazer logo as coisas.
 - b. pensar em como irei fazer coisas.
 26. Quando leio por prazer, gosto de escritores que dizem
 - a. claramente o que querem dizer.
 - b. coisas de maneira interessante e criativa.
 27. Quando vejo um diagrama ou um esquema na sala de aula, provavelmente lembrarei
 - a. da figura.
 - b. do que o professor disse a respeito do diagrama ou esquema.
 28. Ao pensar sobre uma informação, provavelmente
 - a. enfoco minha atenção nos detalhes e não percebo o assunto global.
 - b. tento entender a idéia global antes de prestar atenção aos detalhes.
 29. Lembro mais facilmente aquilo que
 - a. fiz.
 - b. pensei muito a respeito.
 30. Ao fazer algo, prefiro
 - a. dominar bem uma maneira de fazê-lo.
 - b. arranjar novas maneiras de fazê-lo.
 31. Quando alguém me mostra alguns dados, prefiro
 - a. quadros e tabelas.
 - b. um texto resumindo as conclusões.
 32. Ao escrever um trabalho, provavelmente começo
 - a. do começo e vou avançando parte por parte até o fim.
 - b. em diferentes partes e depois me preocupo em articula-las.
 33. Quando preciso trabalhar em grupo, primeiro quero
 - a. levantar as idéias do grupo todo.

- b. pensar individualmente e depois partilhar as idéias com o grupo.
34. Eu considero um alto elogio chamar alguém de
- sensato.
 - com muita imaginação.
35. Quando encontro pessoas em uma festa, depois me lembro
- de sua aparência.
 - do que eles disseram.
36. Quando aprendo algo novo, prefiro
- enfocar minha atenção no assunto, aprendendo o máximo possível sobre ele.
 - tento ligar o assunto com outros assuntos relacionados.
37. As outras pessoas me consideram
- extrovertido.
 - reservado.
38. Prefiro aulas que enfatizem
- materiais concretos (fatos, dados).
 - materiais abstratos (conceitos, teorias).
39. Para me divertir, prefiro
- assistir televisão.
 - ler um livro.
40. Alguns professores começam sua aula apresentando um esquema do que irão ensinar. Estes esquemas
- me ajudam um pouco.
 - são muito úteis para mim.
41. A idéia de fazer lição de casa em grupos, com uma só nota para o grupo todo,
- me é simpática.
 - não me atrai.
42. Quando faço cálculos longos,
- reviso todos meus passos e checo cuidadosamente os resultados.
 - acho cansativo revisar e preciso forçar-me a fazê-lo.
43. Lembro visualmente dos lugares em que estive
- facilmente e em detalhes.
 - com dificuldades e sem detalhes.
44. Ao resolver problemas em um grupo, eu provavelmente penso
- nos passos a seguir no processo da solução.
 - nas conseqüências ou aplicações da solução em várias áreas.

Atenção: Ao terminar de marcar suas opções, solicite uma folha de respostas e siga as instruções. Se tiver dificuldades, peça ajuda à ministrante do mini-curso ou a um colega que já tenha terminado.

FOLHA DE RESPOSTAS

1. Coloque o número 1 no espaço apropriado no quadro abaixo (por exemplo, se você respondeu “a” para a pergunta número 3, coloque “1” na coluna A da questão 3).
2. Some as colunas e escreva o resultado no espaço apropriado.
3. Para cada uma das quatro escalas, subtraia o menor número do maior. Escreva o resultado da subtração (1 a 11) e a letra (a ou b) que teve o maior total na linha da soma. Por exemplo, se na coluna “AT/REF” você teve 4 “a” e 7 “b” respostas, você escreverá “3b” na última linha.

AT/REF			RAC/INT			VIS/VER			SEQ/GLO		
Questão	a	b	Questão	a	b	Questão	a	b	Questão	a	b
1			2			3			4		
5			6			7			8		
9			10			11			12		
13			14			15			16		
17			18			19			20		
21			22			23			24		
25			26			27			28		
29			30			31			32		
33			34			35			36		
37			38			39			40		
41			42			43			44		
Some os resultados de cada coluna e escreva abaixo.											
AT/REF			RAC/INT			VIS/VER			SEQ/GLO		
A	b		a	b		a	b		a	B	
Subtraia o menor do maior, escreva aqui o resultado + a letra do maior resultado.											
AT/REF			RAC/INT			VIS/VER			SEQ/GLO		

ESCALAS DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

ATIVO _____ REFLEXIVO _____
 11a 9a 7a 5a 3a 1a 1b 3b 5b 7b 9b 11b

RAC _____ INTUITIVO _____
 11a 9a 7a 5a 3a 1a 1b 3b 5b 7b 9b 11b

VISUAL _____ VERBAL _____
 11a 9a 7a 5a 3a 1a 1b 3b 5b 7b 9b 11b

SEQUENCIAL _____ GLOBAL _____
 11a 9a 7a 5a 3a 1a 1b 3b 5b 7b 9b 11b

Interpretação dos resultados:

- Se seu resultado estiver entre 1 e 3, você é bem equilibrado nas duas dimensões do contínuo.
- Se seu resultado estiver entre 5 e 7, você tem uma preferência moderada por uma das dimensões do contínuo e provavelmente aprenderá mais facilmente em um ambiente de ensino que favoreça esta dimensão.

- Se seu resultado estiver entre 9 e 11, você tem uma forte preferência por uma das dimensões do contínuo. Você pode ter dificuldades para aprender em um ambiente que não favoreça esta sua preferência.

ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM⁴⁵

Richard M. Felder
Universidade Estadual da Carolina do Norte

Barbara A. Soloman
Universidade Estadual da Carolina do Norte

APRENDENTES ATIVOS E REFLEXIVOS

- Aprendentes ativos tendem a reter e entender melhor a informação fazendo algo ativo com ela – discutindo ou empregando-a ou, ainda, explicando-a a outras pessoas. Aprendentes reflexivos preferem pensar sobre a informação calmamente antes de empregá-la.
- "Vamos testar essa teoria e ver como ela funciona" é uma frase de um aprendente ativo; "vamos refletir sobre ela primeiro" é a resposta de um aprendente reflexivo.
- Aprendentes ativos tendem a gostar de atividades em grupo mais do que os aprendentes reflexivos, que preferem trabalhar sozinhos.
- Concentrar-se em uma leitura sem poder fazer nada físico com ela (anotações, por exemplo) é difícil para os aprendentes dos dois estilos, mais particularmente para os ativos.

Todos os aprendentes são ativos e reflexivos de vez em quando. Sua preferência por uma categoria ou outra pode ser forte, moderada ou leve. Mas o ideal é que haja um equilíbrio entre as duas. Se você sempre põe em prática a teoria antes de refletir sobre ela, pode estar tirando conclusões precipitadas e ter problemas, enquanto que se você gasta muito tempo refletindo, pode demorar ou nunca obter um resultado significativo.

Como aprendentes ativos podem se ajudar?

Se você é um aprendente ativo em uma classe que não possibilita muito tempo para discussões ou atividades, deve tentar compensar essa falta em suas horas de estudo fora de aula: estudar em um grupo no qual cada membro tem sua vez para explicar seu ponto de vista sobre diferentes tópicos; trabalhar com outras pessoas, não se limitando àquelas com as quais tem afinidade; antecipar as perguntas do próximo teste e tentar imaginar como você irá respondê-las. Você reterá melhor a informação se procurar meios de fazer algo com ela.

Como aprendentes reflexivos podem se ajudar?

Se você é um aprendente reflexivo em uma classe que não possibilita muito tempo para refletir sobre as novas informações, deve compensar essa carência ao estudar em casa. Não memorize o material nem o leia simplesmente. Pare periodicamente para revisar o que você já leu e pense sobre possibilidades de questões e aplicações. Ajudaria muito se você escrevesse, com suas próprias palavras, resumos de leituras ou do conteúdo apresentado em classe.

⁴⁵ Disponível em <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm> Acesso em 11/maio/2006. Traduzido e adaptado por Élen Lopes da Silva e Walkyria Magno e Silva.

Seguir essas dicas poderá tomar um pouco de seu tempo extra, mas lhe fará lembrar melhor o conteúdo.

APRENDENTES RACIONAIS E INTUITIVOS

- Aprendentes racionais tendem a gostar de aprender fatos concretos, enquanto que aprendentes intuitivos preferem descobrir possibilidades e relações entre conceitos.
- Racionais costumam gostar de resolver problemas através de métodos bem estabelecidos e não gostam de complicações e surpresas; intuitivos gostam de inovação e não gostam de repetição. Racionais se ressentem mais do que intuitivos ao serem testados por materiais que ainda não foram explicados em aula.
- Racionais tendem a ser mais pacientes com detalhes, bons em memorizar fatos e fazer trabalhos onde possam por a “mão na massa”; intuitivos podem ser melhores em compreender novos conceitos e se sentem mais confortáveis que os racionais ao lidar com abstrações e formulações matemáticas.
- Racionais tendem a ser mais práticos e cuidadosos que intuitivos; intuitivos tendem a trabalhar mais rápido e de forma mais inovadora que racionais.
- Racionais não gostam de assuntos que não possuam uma aparente conexão com o mundo real; intuitivos não gostam de assuntos que envolvem muita memorização e cálculos rotineiros.

Todos somos racionais ou intuitivos de vez em quando. Sua preferência por um ou outro pode ser forte, moderada ou leve. Para aprender mais efetivamente e resolver problemas de aprendizagem, você precisa ser capaz de trabalhar com os dois estilos. Se você é excessivamente intuitivo, pode deixar de perceber detalhes importantes ou ser descuidado com cálculos ou trabalhos manuais e cometer erros. Se você é extremamente racional, pode depender demais de memorização e métodos já conhecidos e não se concentrar em entender pensamentos inovadores.

Como aprendentes racionais podem se ajudar?

Racionais lembram e entendem melhor a informação se eles têm a possibilidade de ver como ela se conecta ao mundo real. Se você está em uma aula onde a maioria dos materiais é abstrata ou teórica, pode encontrar algumas dificuldades. Peça ao seu professor exemplos específicos de conceitos e procedimentos e descubra como tais conceitos se aplicam na prática. Se o seu professor não proporciona uma orientação mais específica, tente procurá-la em seus textos referentes ao curso/disciplina ou outras referências ou, ainda, discuta com amigos ou colegas de aula a respeito disso.

Como aprendentes intuitivos podem se ajudar?

Muitas leituras acadêmicas são direcionadas aos intuitivos. Contudo, se você é um intuitivo e participa de uma aula que lida primordialmente com memorização e aprendizagem por repetição, você pode sentir-se entediado às vezes. Peça ao seu professor interpretações ou teorias ligadas a fatos reais, ou tente encontrar sozinho as conexões. Você pode também estar propenso a erros por descuido em provas porque você é impaciente com detalhes e não gosta de repetições (como checar suas respostas). Dê-se tempo para ler as questões inteiras antes de começar a respondê-las e certifique-se de checar os resultados ao terminar.

APRENDENTES VISUAIS E VERBAIS

Aprendentes visuais lembram melhor o que vêem – gravuras, diagramas, desenhos, filmes e demonstrações. Aprendentes verbais aprendem melhor através das palavras – explicações escritas e faladas. Todos nós aprendemos melhor quando a mesma informação é apresentada de forma visual e verbal.

Na maioria das aulas acadêmicas pouca informação é apresentada visualmente: os estudantes, principalmente, ouvem leituras e lêem o material exposto no quadro, livro didático ou apostilas. Infelizmente, aprendentes visuais são a maioria, o que significa que a maioria dos estudantes não obtém a informação tão bem quanto poderia se a apresentação visual fosse mais utilizada em aula. Bons aprendentes são capazes de processar a informação apresentada tanto visual quanto verbalmente.

Como aprendentes visuais podem se ajudar?

Se você é um aprendente visual, tente encontrar ou produzir diagramas, esboços, esquemas, fotografias, gravuras ou qualquer outra representação visual dos materiais de seu curso que são predominantemente verbais. Peça ao seu professor referências bibliográficas e ao consulta-las, veja se há videotapes, CDs ou CD-ROMs disponíveis. Prepare um mapa conceitual listando pontos principais, destaque-os em retângulos ou círculos, desenhe linhas com setas entre os conceitos para indicar as conexões entre eles. Codifique suas anotações com cores diferentes de marca-textos, de modo que todas as informações referentes a um determinado tópico tenham a mesma cor.

Como aprendentes verbais podem se ajudar?

Escreva resumos ou esboços dos seus materiais do curso com suas próprias palavras. Trabalhar em grupo pode ser eficiente para sua aprendizagem: você pode entender o material ouvindo a explicação de seus colegas. Além disso, a aprendizagem será mais efetiva se você explicar o conteúdo, usando suas próprias palavras.

APRENDENTES SEQUENCIAIS E GLOBAIS

- Aprendentes seqüenciais tendem a adquirir o conhecimento em partes lineares, onde cada passo segue de maneira lógica o anterior. Aprendentes globais tendem a aprender aos saltos, absorvendo o material quase por acaso sem conectar as idéias do texto, e “captando” de repente a mensagem.
- Aprendentes seqüenciais tendem a seguir passos de maneira lógica para encontrar soluções. Aprendentes globais podem ser capazes de resolver problemas complexos rapidamente ou conectar informações de forma original, desde que já tenham obtido a idéia geral, sem, contudo, saber explicar como chegaram a tais conclusões.

Muitas pessoas, ao lerem essa descrição, podem concluir erroneamente que são aprendentes globais, pois cada um de nós já teve a experiência de se sentir perplexo e, em seguida, entender repentinamente o assunto. O que faz de você global ou não é o que acontece antes daquela lâmpada do entendimento acender. Aprendentes seqüenciais podem não compreender completamente a matéria, mas conseguem fazer algo com ela (como resolver os deveres de casa ou passar nos testes) desde que as partes que absorveram estejam conectadas de maneira lógica. Aprendentes fortemente globais, que rompem com boas habilidades de pensar seqüencialmente, podem ter sérios problemas antes de compreenderem a idéia principal do texto. Até mesmo depois de tê-la obtido, podem se confundir com os detalhes do assunto,

enquanto que aprendentes seqüenciais podem saber muito a respeito de partes específicas de um assunto, mas ter problemas ao relacioná-las a diferentes aspectos do mesmo assunto ou a outros temas.

Como aprendentes seqüenciais podem se ajudar?

A maioria dos cursos acadêmicos é ensinada de forma seqüencial. Contudo, se você é um aprendente seqüencial e tem um professor que parece pular de um tópico para outro ou dispensa instruções explicitadas passo a passo, você pode ter problemas para acompanhá-lo ou lembrar do assunto exposto. Peça para seu professor explicar os procedimentos passo a passo ou, ainda, deixar essa tarefa a seu critério através de consultas a referências bibliográficas dadas pelo professor. Quando você estiver estudando, deixe um tempo para fazer um esboço dos materiais lidos em ordem lógica, mais tarde esses esboços vão lhe poupar tempo. Você também pode tentar desenvolver suas habilidades globais para pensar relacionando cada novo tópico que você estuda com assuntos que já aprendeu. Quanto mais você fizer isso mais profundo será seu entendimento a respeito de um assunto.

Como aprendentes globais podem se ajudar?

Se você é um aprendente global, não pense que você é lento ou incapaz de aprender, mas simplesmente que seu entendimento se dá diferentemente da maioria de seus colegas. Você só precisa lidar melhor com esse estilo. Há alguns passos que você precisa dar e isso irá lhe ajudar a obter a idéia principal rapidamente: antes de começar a estudar a primeira parte de um capítulo ou texto, leia-o por inteiro para obter a idéia geral. Fazer isso pode consumir, inicialmente, um pouco de tempo, mas evitará que você se limite apenas a examinar partes isoladas de um conteúdo. Em vez de gastar um pouco de tempo em cada assunto todas as noites, você pode tornar-se mais produtivo aprofundando-se em apenas um assunto por noite; tente relacionar o assunto aos que você já domina; também, peça para o professor lhe ajudar a enxergar as conexões entre as partes de um assunto ou lhe dar referências bibliográficas. Acima de tudo, não se esqueça de confiar em si mesmo e você irá entender o novo material mais tarde. Uma vez que você habitualmente usar seu entendimento para conectar um assunto a outros tópicos e disciplinas, essa qualidade pode lhe permitir aplicações que a maioria dos aprendentes seqüenciais nem pode imaginar, o que acaba sendo, a médio ou a longo prazo, uma vantagem considerável.

ANEXO C

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Versão para falantes de outras línguas aprendendo inglês

Instruções

Este INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS destina-se a aprendentes de inglês como língua estrangeira. Neste inventário você encontrará uma série de declarações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor, leia cada uma delas atentamente. Depois, na folha de respostas, escreva o número (1,2,3,4, ou 5) referente à descrição que melhor se aproxima de você.

1. Nunca ou quase nunca faço isso
2. Raramente faço isso
3. Às vezes faço isso
4. Geralmente faço isso
5. Sempre ou quase sempre faço isso

Responda de acordo com a declaração que melhor descreve você. Não responda como você acha que deveria ser, ou o que os outros fariam. Não há resposta certa ou errada para essas declarações. Responda diretamente na folha de respostas. O formulário leva em média de 20-30 minutos para ser preenchido. Caso tenha alguma dúvida pergunte ao seu professor imediatamente.

1 EXEMPLO

Leia o item, e escolha a resposta de 1 a 5 e escreva a resposta no espaço depois do item.

- Eu crio oportunidades para falar com falantes nativos de inglês. ____
 - Se você nunca cria estas oportunidades, marque 1.
 - Se você raramente o faz, marque 2.
 - Se às vezes você cria estas oportunidades, outras não, marque 3.
 - Se freqüentemente você cria oportunidades para falar com falantes nativos de inglês, marque 4.
 - Se você sempre faz isso, marque 5.

Depois de ter completado o exemplo acima. Responda o resto dos itens na folha de resposta.

PARTE A

1. Eu relaciono aquilo que eu já sei em inglês com os novos conhecimentos.
2. Eu utilizo as palavras novas em frases para não esquecê-las
3. Eu relaciono o som de uma palavra nova em inglês com sua imagem para me ajudar a lembrar dela.
4. Eu me lembro de uma palavra nova mentalizando uma situação na qual a palavra pode ser utilizada.
5. Eu uso rimas ou versinhos para me lembrar das palavras novas em inglês.
6. Eu uso cartões com figuras para me lembrar das palavras novas em inglês.
7. Eu executo as ações que representam as palavras novas em inglês.
8. Eu reviso as lições de inglês com frequência.
9. Eu me lembro das palavras novas em inglês, relembrando sua localização na página, no quadro ou em algum cartaz que vi.

PARTE B

10. Eu digo ou escrevo as palavras novas em inglês várias vezes.
11. Eu tento falar como os falantes nativos de inglês.
12. Eu pratico os sons do inglês.
13. Eu uso as palavras em inglês que eu conheço de diferentes maneiras.
14. Eu inicio conversas em inglês.
15. Eu assisto programas de TV ou filmes falados em inglês.
16. Eu leio em inglês por prazer.
17. Eu escrevo bilhetes, mensagens, cartas ou relatórios em inglês.
18. Eu primeiro faço uma leitura rápida de um texto em inglês, depois retorno e o leio cuidadosamente.
19. Eu procuro palavras na minha própria língua que sejam parecidas com as palavras novas em inglês.
20. Eu tento encontrar padrões no funcionamento da língua inglesa.
21. Eu encontro o significado de uma palavra em inglês dividindo-a em partes que eu entenda. (sufixos, palavras compostas).
22. Eu tento não traduzir palavra por palavra.
23. Eu faço resumos de informações que eu ouço ou leio em inglês.

PARTE C

24. Para entender palavras desconhecidas em inglês, eu tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não me lembro de uma palavra no decorrer de uma conversação, eu uso gestos.
26. Eu invento palavras novas quando eu não sei a palavra correta em inglês.
27. Eu leio inglês sem procurar no dicionário toda palavra nova.
28. Em uma conversa em inglês, eu tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês ou não a conheço, eu uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.

PARTE D

30. Eu tento encontrar tantas maneiras quanto eu posso para praticar o inglês.
31. Eu percebo e me conscientizo de meus erros em inglês e tento melhorar.

32. Eu presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Eu tento descobrir como ser um melhor aprendente de inglês.
34. Eu planejo minhas atividades cotidianas para ter tempo suficiente para estudar inglês.
35. Eu procuro pessoas com as quais eu possa falar inglês.
36. Eu procuro por oportunidades para ler o quanto for possível em inglês.
37. Eu tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
38. Eu reflito sobre meu aprendizado em inglês.

PARTE E

39. Eu tento relaxar toda vez que eu tenho medo de utilizar o inglês.
40. Eu me encorajo a falar inglês mesmo quando tenho medo de errar.
41. Eu me recompenso ou me alegro quando me saio bem em inglês.
42. Eu me conscientize se estou tenso ou nervoso quando estou estudando ou utilizando o inglês.
43. Eu escrevo meus sentimentos em um diário de aprendizagem de língua.
44. Eu converso com alguém sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

PARTE F

45. Quando eu não entendo alguma coisa em inglês eu peço para outra pessoa falar devagar ou repetir.
46. Peço para os falantes de inglês me corrigirem quando eu falo.
47. Eu pratico inglês com outros estudantes.
48. Eu peço ajuda para os falantes de inglês.
49. Eu faço perguntas em inglês.
50. Eu tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

Nome: _____ Data _____

Planilha de respostas e pontuação

- Os espaços em branco (____) são numerados para cada item do IEAL.
- Escreva sua resposta em cada item (ou seja, escreva 1, 2, 3, 4 ou 5) em cada um dos espaços em branco.
- Em seguida, some cada coluna. Coloque o resultado na linha escrita SOMA.
- Divida o resultado obtido pelo número abaixo da SOMA para obter a média de cada coluna.
- Descubra sua média geral. Para fazer isso adicione todas as SOMAS de diferentes partes do IEAL e depois divida por 50.
- Quando você tiver terminado, seu professor vai lhe dar o perfil do resultado. Copie sua média (para cada parte e para todo o IEAL) da planilha para o perfil.

Parte A	Parte B	Parte C	Parte D	Parte E	Parte F	Todo IEAL
1. _____	10. _____	24. _____	30. _____	39. _____	45. _____	SOMA Part A _____
2. _____	11. _____	25. _____	31. _____	40. _____	46. _____	SOMA Part B _____
3. _____	12. _____	26. _____	32. _____	41. _____	47. _____	SOMA Part C _____
4. _____	13. _____	27. _____	33. _____	42. _____	48. _____	SOMA Part D _____
5. _____	14. _____	28. _____	34. _____	43. _____	49. _____	SOMA Part E _____
6. _____	15. _____	29. _____	35. _____	44. _____	50. _____	SOMA Part F _____
7. _____	16. _____		36. _____			
8. _____	17. _____		37. _____			
9. _____	18. _____		38. _____			
	19. _____					
	20. _____					
	21. _____					
	22. _____					
	23. _____					
SOMA _____	SOMA _____	SOMA _____	SOMA _____	SOMA _____	SOMA _____	SOMA _____
/9 =	/14 =	/6 =	/9 =	/6 =	/6 =	/50 =

nome: _____ Data _____

Perfil de resultados do IEAL

Você vai receber este perfil depois que você tiver completado a planilha. Este perfil vai mostrar o seu resultado no IEAL. Estas médias são encontradas na planilha.

Parte	Estratégias utilizadas	Sua média nesta parte
A	Lembra mais efetivamente	_____
B	Utiliza todos os processos mentais	_____
C	Compensa a falta de conhecimento	_____
D	Organiza e avalia seu aprendizado	_____
E	Administra suas emoções	_____
F	Aprende com outros	_____
SUA MÉDIA GERAL		_____

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (IEAL)

Versão para falantes de outras línguas aprendendo inglês

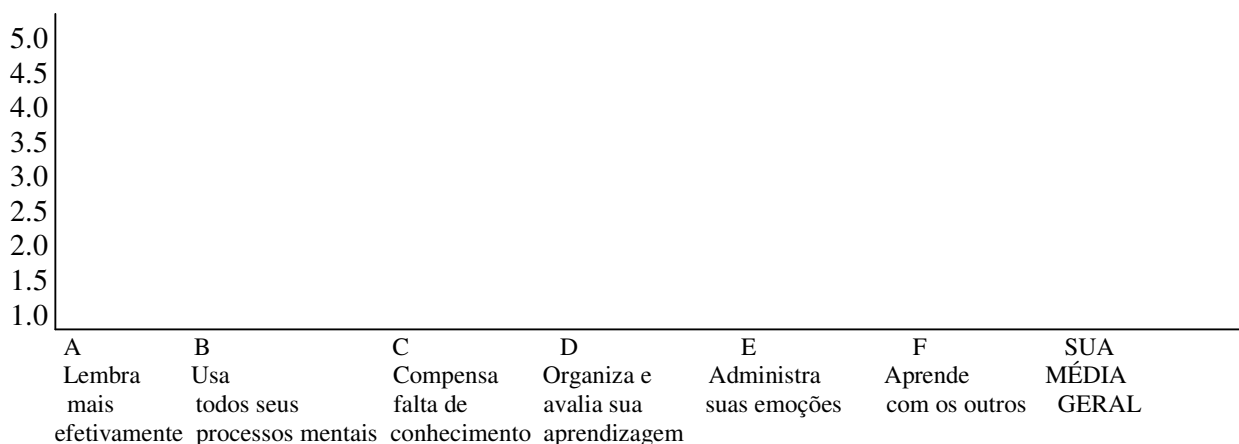
Nome: _____ Data _____

Entenda sua pontuação

Alta	Sempre ou quase sempre utilizado	4.5 a 5.0
	Geralmente utilizado	3.5 a 4.4
Média	Às vezes utilizado	2.5 a 3.4
Baixa	Raramente utilizado	1.5 a 2.4
	Nunca ou quase nunca utilizado	1.0 a 1.4

Desenhe sua média no gráfico abaixo:

Se você quiser, você pode fazer o gráfico da sua média obtida no IEAL. O que o gráfico diz para você? Você está com uma média muito alta ou muito baixa em alguma parte?



O que essas médias significam para você?

A média geral mostra com que frequência você utiliza estratégias de aprendizagem. Cada parte do IEAL representa um grupo de estratégias de aprendizagem. A média de cada parte mostra qual grupo de estratégias você usa mais para aprender inglês.

A boa utilização de estratégias depende de fatores tais como: idade, personalidade e objetivos da aprendizagem. Se você tiver uma média muito baixa em uma ou mais partes do IEAL, pode haver algumas novas estratégias que você poderia e deveria usar. Pergunte ao seu professor sobre como fazer isto.

ANEXO D

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Estratégias de aprendizagem e de uso da língua estrangeira são passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos.

A Estratégias de memória armazenagem e recuperação de informações novas.

Associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória.

Utilização de imagens e sons: imagens : gravuras, desenhos; palavras chave : associar palavras da língua estrangeira com as palavras da língua materna que têm sons semelhantes; representação de sons na memória: ex. usar rimas para lembrar.

Revisão (a revisão auxilia na memorização).

B Estratégias cognitivas: compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua alvo pelo aprendiz.

Praticar: repetir; praticar formalmente sons e ortografia; reconhecer e usar fórmulas e expressões: ex. *Hello, how are you? / It's time to.*; praticar de forma natural : ex. conversar, ler.

Receber e enviar mensagens: usar recursos para captar e enviar mensagens através de: meio impresso(dicionário, glossário, gramática, etc.). meio não-impresso (vídeo, rádio, cinema, etc.).

Analisar e raciocinar: traduzir.Tomar notas; fazer resumos. Focar a atenção: sublinhar, marcar.

C Estratégias de compensação auxílio na compreensão e produção da nova língua apesar das limitações no conhecimento.

Adivinhar de forma inteligente: usar pistas lingüísticas (família de palavras) usar outras pistas (estrutura do texto, conhecimento do mundo).

Superar limitações da fala e da escrita: recorrer à língua materna; pedir ajuda; usar mímica e gestos

D- Estratégias metacognitivas :planejamento, controle e avaliação da aprendizagem.

Centrar a aprendizagem: apreender e relacionar com material já conhecido; prestar atenção; calar para focar na audição (período silencioso).

Planejar a aprendizagem: apreender sobre a aprendizagem de língua ; organizar-se (espaço físico, luz, horário); estabelecer metas e objetivos: ex. **meta** : corresponder-se no final do ano com alguém no exterior. Ex. **objetivo** : ler um livro; - identificar o propósito de uma atividade ouvir, falar, ler, escrever com um propósito definido; planejar para executar uma tarefa; procurar oportunidades para praticar

Avaliar a aprendizagem: automonitoramento (identificar os erros); auto-avaliação (avaliar o próprio progresso)

E Estratégias afetivas regulação da emoção, atitudes, valores e motivação

Diminuir a ansiedade: relaxar, respirar fundo, meditar (através de imagem mental ou som); usar música; rir : ver comédias, ouvir/ler piadas.

Encorajar-se: fazer afirmações positivas (que tal no diário?) ex. *I'm reading faster;* ou *Everybody makes mistakes. I can learn from mine;* gratificar-se

Medir a temperatura emocional (estou feliz, tensa?); escrever um diário (data/lição do livro/ atividades principais/ como foi meu desempenho/quais foram minhas dificuldades); discutir seus sentimentos com alguém (Que dificuldades ainda tenho?).

F Estratégias sociais: interação e cooperação com os outros.

Fazer perguntas (pedir para repetir, dar exemplo, explicar, falar mais devagar): pedir esclarecimentos; pedir correções.

Cooperar com os outros: cooperação entre pares; cooperação com falantes proficientes

Solidarizar-se com os outros: desenvolver compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro); conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros.

ANEXO E

Questionário

Aluno: _____ nº _____

1) Já que inglês faz parte do currículo do Ensino Fundamental, você é obrigado a cursar essa disciplina. Os objetivos traçados pelo professor se harmonizam de algum modo com os objetivos pessoais que você por ventura tenha? Explique.

2) Há ação (ações) concreta (s) que utiliza para aprender inglês fora da sala de aula? Caso positivo, qual (ais) é (são)?

3) Você já conhece os seus principais estilos para aprender. Este conhecimento pode ajudá-lo na aprendizagem de uma língua estrangeira? De que modo?

ANEXO F

Auto-relato verbal

Data:

Aluno(a): _____ nº _____

1ª Parte.

1) Relate em 1 ou 2 parágrafos:

- a) sua experiência como aluno de inglês.
- b) o que faz para aprender inglês.
- c) as dificuldades e as facilidades com que se depara nas aulas de inglês da sua escola.

2) Existem muitas oportunidades de estar em contato com a língua de forma natural. Por exemplo, ouvir uma canção, assistir a um filme com legendas, ou programas (*talk shows*) como o do Jô Soares, em que ele recebe convidados que falam inglês, navegar na Internet, ler rótulos de produtos no supermercado, observar cadernos e camisetas. Você faz uso dessas estratégias ou de outras? Quais?

2ª Parte

3) Agora você vai ouvir a canção *Hit The Road Jack*, interpretada por Ray Charles e receber a letra (*lyrics*). Marque a(s) estratégia(s) que utiliza para aperfeiçoar o seu inglês:

- (a) canta para aprender a pronunciar as palavras
- (b) se interessa pela mensagem, procurando entender o contexto a partir das palavras conhecidas
- (c) observa se há palavras que fogem do padrão do inglês escrito, ou de uso de determinados grupos sociais como *just ain't, don't ya*.
- (d) aprende palavras novas indo ao dicionário, perguntando ao professor (a) ou a algum colega.
- (e) outra(s) _____

ANEXO G

Hit The Road Jack
Ray Charles

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more,

no more, no more, no more)

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more)

What you say?

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more, no more, no more, no more)

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more)

Woah, Woman, oh woman, don't treat me so mean

You're the meanest old woman that I've ever seen

I guess if you said so

I'd have to pack my things and go (That's right)

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more,

no more, no more, no more)

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more)

What you say?

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more,

no more, no more, no more)

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more)

Now baby, listen, baby, don't ya treat me this-a way

Cause I'll be back on my feet some day

(Don't care if you do 'cause it's understood)

(You ain't got no money you just ain't no good)

Well, I guess if you say so

I'd have to pack my things and go (That's right)

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more,

no more, no more, no more)

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more)

[break]

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more,

no more, no more, no more)

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more)

What you say?

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more,

no more, no more, no more)

(Hit the road, Jack and don't you come back no
more)

(Don't you come back no more)

(Don't you come back no more)

(Don't you come back no more)

(Don't you come back no more)

Well

(Don't you come back no more)

Uh, what you say?

(Don't you come back no more)

I didn't understand you!

(Don't you come back no more)

You can't mean that!

(Don't you come back no more)

Oh, now baby, please!

(Don't you come back no more)

What you tryin' to do to me?

(Don't you come back no more)

Oh, don't treat me like that!

(Don't you come back no more)