



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**Georgina dos Santos Amazonas Mandarino**

## **GOL DE LETRA**

**Estilos de aprendizagem em ambiente  
formal de ensino de inglês como Língua  
Estrangeira**

Brasília

Março de 2012

GEORGINA DOS SANTOS AMAZONAS MANDARINO

## **GOL DE LETRA**

# **Estilos de aprendizagem em ambiente formal de ensino de inglês como Língua Estrangeira**

Dissertação apresentada ao Departamento de Língua Estrangeira e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

Brasília

Universidade de Brasília

09 de Março 2012

**GEORGINA DOS SANTOS AMAZONAS MANDARINO**

**Gol de Letra-estilos de aprendizagem em ambiente formal de  
ensino de inglês como língua estrangeira**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira.

---

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Examinador Externo

---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Examinador Interno

---

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Examinador Suplente

Brasília

09 de março 2012

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Mandarino, Georgina dos Santos Amazonas

Gol de Letra - estilos de aprendizagem em ambiente formal de inglês como Língua Estrangeira/Georgina dos Santos Amazonas Mandarino - BSB, 2012  
144 fls.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Luitgards Moura Filho

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras,  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

**UNB-BC**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa a todos os trabalhadores-alunos que, apesar das dificuldades que a sociedade tem colocado em seus caminhos, desenvolvem esforço especial para construção do conhecimento, do sucesso e da cidadania, especialmente àqueles dos idos de 1961 e tive o privilégio de pegando em suas mãos calejadas pelo esforço diário para a construção desta cidade, abrir-lhes as portas do letramento.

## AGRADECIMENTOS

As reminiscências pessoais e as tradições particulares das famílias, que raramente são postas no papel - exatamente porque a maioria das pessoas não as considera muito importante para os outros-, é que se tornaram o tipo padrão de evidência oral.

(THOMPSON, 1998, p.50)

Para chegar aqui hoje, tive que percorrer uma longa caminhada permeada por escolhas diversas que nem sempre atendiam às minhas expectativas ou sonhos. Apesar, porém, da imensa distância entre o que fiz e o que desejava fazer, não encontro em minha alma qualquer resquício de arrependimento. Cada jogada foi plenamente aproveitada em prol do meu crescimento, do meu processo reflexivo, do meu sucesso. Mas nada fiz sozinha. Fui abençoada por Deus que colocou à minha frente todas as partidas que eu soube aproveitar, que me deu saúde, força, alegria, abnegação em muitas horas, poder de lutar, capacidade para ouvir o outro, e junto a ele, buscar alento para minhas angústias, dúvidas, anseios e sofrimentos. Deus que designou a sua legião de anjos e santos para me acompanhar, tirando-me dos perigos e acidentes; que respondeu às minhas preces quando pedi proteção para minha família, para os profissionais que me serviam, para meus auxiliares, para meus amigos, de forma que pudesse ficar tranquila na execução de minhas tarefas e minhas pesquisas.

Ao meu lado tive a figura do meu saudoso avô-padrinho, em cuja companhia assistia à queima da última brasa nas fogueiras juninas e ouvia estórias que hoje passo como tradição familiar; com ele, ouvi muitas partidas de futebol, saindo seu time favorito algumas vezes perdedor. Mas, olhando para ele, sentia que não era verdadeiramente uma derrota. Era uma pausa para repensar as jogadas, reavivar os jogadores e assim, ganhar o campeonato. Tive a companhia de minhas avós, mulheres valentes que não se deixaram curvar e foram companheiras de seus maridos até o final, tratando, cuidando, desvelando-se pela família. Meu pai, Waldyr, que, inconscientemente, mostrou - me a beleza das artes e a alegria das traquinagens; de minha mãe, Nancy guerreira, que me ensinou as regras para o jogo da vida e me narrou histórias de conquistas incríveis do homem, em forma de fantasia para que eu, menina inocente, pudesse com elas aprender e nutrir a minha mente. Em inúmeras jogadas, tive ao meu lado meu irmão Jorge, que me mostrando suas angústias e fraquezas, fez-me cada dia ser mais forte. Ele me ensinou que a infância de uma menina não era apenas

brincar de bonecas, mas também colocar pipas ao vento após trabalho meticuloso para sua montagem, o moer do vidro para o cerol, organizar as gudes para os tecos certos e acertar o adversário na malhada. Muitos e diversos jogos cada uma com suas regras específicas. Tive ao meu lado minha irmã Sueli, jogadora que não soube aproveitar as belas jogadas que surgiram à sua frente; Bruno e Diego que também buscam o seu estilo, meus sobrinhos-filhos, Cláudia, Germano; Fernanda, a sobrinha-neta que se esqueceu de ser jovem para assumir responsabilidades enormes ao meu lado, cada um a seu jeito, contribuindo para minha reflexão, auto-análise.

Sem sombra de dúvidas, não posso deixar de agradecer ao Prof. Dr. Augusto Cesar Luitgards Moura Filho, meu orientador nesta dissertação e companheiro de congressos que confiou em mim atendendo aos meus anseios e que, dentro do seu profissionalismo, foi capaz de reconhecer a minha capacidade e a quem devo este momento de tanta alegria.

A todos os participantes da pesquisa, professora, alunos, diretor, orientadores, sem os quais não haveria os resultados demonstrados.

À querida professora Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa por todo o carinho, amizade e atenção dedicados a mim.

Aos Professores Drs. Ariovaldo Lopes Pereira, José Carlos Paes de Almeida Filho e Kleber Aparecido da Silva por aceitarem o convite para participar da banca, dedicando seu tempo inexistentemente livre para a leitura e análise de minha pesquisa, contribuindo para ampliação do conhecimento aqui exposto.

Agradeço também àqueles que não aceitaram minhas outras propostas, em especial à Prof.<sup>a</sup> Ana Suelly Cabral que, colocando-me no banco de reserva, permitiu que eu pudesse aperfeiçoar meus estilos e assim, participar de partidas mais importantes em minha vida.

E, principalmente, jogando comigo, parceiro-sócio-cúmplice-aliado, tive Raphael, meu companheiro de tantos anos, que sofreu com os momentos de angústia em que eu, desesperadamente, queria parar o tempo para poder inserir mais algum detalhe, algum retoque nas minhas pesquisas; ele que partiu em viagem, muitas vezes sozinho, pois que minhas atividades acadêmicas foram colocadas como prioridade; que pacientemente ajudou-me na formatação de trabalhos, tantas e tantas vezes refeito. Que suportou calado minhas imprecações, quando solicitava minha presença ou companhia e eu teimava em me deixar acompanhar pelo estado da arte de minhas pesquisas.

Ah, é impossível e inadmissível esquecer-me de mencionar meus filhos Raphael e Mariana, e o apoio incondicional às minhas idéias loucas de pesquisa. Meus incentivadores constantes, mesmo nas horas em que parecia derrotada. Foram eles que não me deixaram abandonar meu sonho e que estimularam e vibraram a cada passada em direção do gol. Não tive e não terei maiores fãs.

Tive ao meu lado inúmeros amigos e amigas. Aqueles de infância cujas faces já não me vêm à mente, mas cujas imagens e brincadeiras compartilhadas teimam em aflorar. Os da juventude, tão fugazes, pois buscávamos todos a afirmação. Os de hoje, Harrison, Jaqueline que nunca ficará esquecida, mesmo com sua voz quase inaudível, Anie, Simone, a prestativa Eliane, Fernanda que veio de tão longe para me mostrar o seu sorriso e sua calma, Margareth, Larissa, Elisa e tantos outros parceiros de aulas e viagens a congressos; Dra. Josênia Antunes Vieira que me reintroduziu na academia e os demais que se admiram e que louvam como dizem, a minha coragem em mais esta partida.

E assim, dando dribles, improvisando passes, repetindo jogadas, indo para o banco e tantas vezes treinando, cheguei a este momento.

Momento de vitória que agradeço a todos esses, aos amigos mais chegados, Rafael Serra e Camila Lobo, pelo olhar cúmplice ao ouvir minhas narrativas e às legiões divinas por quem tantas vezes clamei. Perdoem-me aqueles cujos nomes omiti, não intencionalmente, mas pela grande emoção que ora se apossa de mim. A eles, também, meu muito obrigada.



**Quem quer ganhar bem a partida  
Joga pra si, pro time e pra torcida  
Quem até o último momento  
Do segundo tempo  
Não entregou os pontos  
Sabe saborear o jogo**

**Quem na defesa ou no ataque  
É leal na atitude  
É craque  
Sente que a Vida é Arte.**

Abel Menezes<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Abel Menezes é poeta-médico-antropólogo. Publicou os livros *Delírica Dança*, ilustrado pelo artista Petrônio Cunha, pela Editora Pomba Gira Palavra, Recife, 1988 e *A Gargalhada (A)Final*, Editora Hucitec, São Paulo, 1996. Em 2001, concluiu mestrado em Antropologia pela UFPE, tendo feito a pesquisa a partir de uma matriz, *Corpo-Arte-Saúde*, escrevendo o que ele diz ser uma dança polifônica em sete movimentos, solos, coro e poemas da Música Brasileira: *Os Alquimistas Continuam Chegando...*

## RESUMO

Considerando que os aprendizes adquirem competência acadêmica de maneiras diversas, vendo, ouvindo, fazendo, refletindo por meio de memorização, visualização e fazendo analogias, a forma de ensinar também deve variar para que realmente ocorra a aquisição do conteúdo pelo aluno. Alguns professores utilizam técnicas e métodos diversos, demonstrando, discutindo, enfatizando a memória e levando à compreensão mediante instrumentos variados. O quanto o aprendiz adquire em sala de aula é regulado em parte por esse aluno mediante sua preparação anterior, sua história de vida, seus interesses, vontades, motivações, sua capacidade inata e por outro lado, pela compatibilidade de seu estilo de aprendizagem e o estilo de ensinar do professor. Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa de caráter etnográfico realizada em sala de aula de inglês como Língua Estrangeira. Ancorado, principalmente, nas narrativas de aprendizagem de alunos de escolas noturnas da periferia de Brasília, foi possível perceber como tais aprendizes vêem o ensino de inglês como algo desvinculado de seu contexto. Isso nos levou a estudar os diversos estilos de aprendizagem desses alunos, de forma a apoiá-los em seu processo de aquisição de Língua Estrangeira (LE), bem como sugerir insumos aos professores para melhor compreensão das características inerentes a seus alunos e, com isso, utilizar instrumentos voltados para os diversos estilos de aprendizagem. Os resultados mostraram que existe um estilo preponderante em cada aluno e que é possível utilizar instrumentos e técnicas diversos para atender ao processo de aquisição de LE.

Palavras-chave: Ensino, aprendizagem, estilos de aprendizagem, língua estrangeira.

## ABSTRACT

Whereas learners acquire academic competence in different ways, seeing, hearing, doing, reflecting through memorization, visualization, and making analogies the “how to teach” must also change on what truly occur to acquire the content by the learner. Some teachers use various techniques and methods, demonstrating, discussing, emphasizing memory leading to understanding by using various instruments. How the student learns in class is regulated in part by this same student based on his previous preparation, life history, interests, desires, motivations, his innate ability and on the other hand the compatibility of his learning style and the style of teaching by the teacher. This paper presents the results of an ethnographic research conducted in classrooms of English as a foreign language. Through narratives of students from elementary night public schools of Brasilia, Brazil, it was possible to see how such students are seeing English as something far from them. This led to a research of the different learning styles of students in order to support them in their process of acquiring a foreign language, as well as to provide teachers a feedback to better understand the characteristics of their students and therefore use instruments designed for different learning styles. The results showed that there is a predominant style of each learner and can be used various tools and techniques to meet the acquisition of foreign languages.

Keywords: Teaching, learning, learning styles, foreign language.

**LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

<b>CIL</b>	<b>Centro Interescolar de Línguas</b>
<b>LE</b>	<b>Língua Estrangeira</b>
<b>QECRL</b>	<b>Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas</b>
<b>VVQ</b>	<b>Questionário Verbalizador-Visualizador</b>
<b>EA</b>	<b>Estilos de Aprendizagem</b>
<b>EaD</b>	<b>Ensino a distância</b>
<b>ILS</b>	<b>Inventário de Estilo de Aprendizagem</b>

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>Quadro 1 - Domínios cognitivos-categorias de habilidades</b>	<b>29</b>
<b>Quadro 2 - Domínio afetivo-categorias de habilidades</b>	<b>30</b>
<b>Quadro 3 - Domínio psicomotor-categorias de habilidades</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 4 - Dimensões do estilo cognitivo</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 5 - Dimensões do estilo de aprendizagem</b>	<b>40</b>
<b>Quadro 6 - Características do nivelamento/nitidez</b>	<b>42</b>
<b>Quadro 7 - Características do holístico/serialista</b>	<b>43</b>
<b>Quadro 8 - Características do delineador</b>	<b>43</b>
<b>Quadro 9 - Características do adaptador/inovador</b>	<b>44</b>
<b>Quadro 10 - Instrumentos de identificação dos estilos de aprendizagem</b>	<b>50</b>
<b>Quadro 11 - Recursos didáticos, tecnológicos e humanos p/ EaD:uma abordagem para os diferentes estilos de aprendizagem</b>	<b>57</b>
<b>Quadro 12 - Mapa conceitual para pesquisa educacional qualitativa</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 13 - Distribuição dos estilos por gênero</b>	<b>96</b>

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>X</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XI</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS .....</b>	<b>XII</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....</b>	<b>XIII</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>XIV</b>
<b>CAPÍTULO 1 - ENTRANDO EM CAMPO: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DO TEMA .....	15
1.2 - O PROBLEMA REAL .....	16
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA .....	17
1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	19
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	20
<b>CAPÍTULO 2 - OS TÉCNICOS: REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>21</b>
2.1 INTRODUÇÃO.....	21
2.2 ADQUIRIR UMA NOVA LÍNGUA.....	21
2.3. ESTILOS DE APRENDIZAGEM- INTRODUÇÃO .....	29
2.3.1- Domínios de Aprendizagem .....	29
2.3.2 Estilos de aprendizagem- teorias, taxonomias e pesquisas.....	34
2.4- PESQUISAS SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO BRASIL.....	51
<b>CAPÍTULO 3 - EMOLDURANDO O CAMPO: ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA- INTRODUÇÃO.....</b>	<b>61</b>
3.2 PESQUISA EM SALA DE AULA DE LE.....	66
3.3. ACESSO AO CAMPO.....	70
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE REGISTROS .....	71
3.4.1 Observação e notas de campo. ....	71
3.4.2. Entrevistas.....	74
3.4.3 Questionários.....	77
3.4.4 - Narrativas de aprendizagem.....	78
<b>CAPÍTULO 4 - HORA DO JOGO- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS .....</b>	<b>82</b>
4.1- INTRODUÇÃO .....	82
4.2- O CAMPO .....	83
4.3- A PROFESSORA E SUAS PRÁTICAS .....	85
4.4 OS JOGADORES E SEUS ESTILOS .....	90
<b>CAPÍTULO 5 REPLAY: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
5.1- LIMITAÇÕES DA PESQUISA E PROPOSTA DE ESTUDOS FUTUROS .....	105
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>143</b>

## Capítulo 1 - ENTRANDO EM CAMPO: INTRODUÇÃO

*“para que o aluno só possa ganhar, terá que tornar-se no jogo, nosso sócio e cúmplice leal”  
Almeida Filho.*

### 1.1 - Contextualização e Relevância do tema

Antes de iniciar a falar propriamente sobre o tema da dissertação, quero deixar todos cientes do porque do título do trabalho, da epígrafe e tantas metáforas ligadas a jogos, os quais uso desde os agradecimentos até as considerações finais. Talvez alguns se espantem com o caráter discursivo adotado em algumas partes da dissertação, num tom mais literário do que técnico, como determinam as normas referentes aos trabalhos científicos. Justamente porque pesquisas de Lakoff e Johnson (2002) comprovam que a metáfora não se restringe ao campo da poesia, é que me atrevo a usá-la neste trabalho, pois, como sabemos, ela faz parte do processo cognitivo do nosso dia-a-dia. Tendo em vista, pois, que a pesquisa envolve o exame de processos cognitivos, me atrevo a ver a situação ensino-aprendizagem não como antagônicas, mas como complemento de uma e outra, assim como num jogo. A metáfora principal leva ao jogo de futebol, onde o campo é a escola, os torcedores são a família e amigos e o coach é o professor. Cada aluno deve ser visto como um jogador especial, com suas necessidades, características, conhecimentos, herança, influências, e, principalmente, com um modo especial de agir, de resolver problemas, de chegar à vitória: são os seus estilos predominantes de fazer. Cabe ao coaching identificar os estilos de cada jogador e, de posse de manobras, instrumentos e materiais diversos, estimular e fazer aflorar esses estilos para serem aplicados a cada nova situação do jogo da vida que não se realiza apenas no contexto de sala de aula, para a vitória tão almejada.

Há pouco tempo o modelo educacional tradicional brasileiro atribuía maior importância ao ensino, destinando poucos recursos aos interessados em pesquisas que visassem ao aperfeiçoamento do aluno, fazendo com que a maior parte dos pesquisadores abandonasse seus projetos. Mesmo estando em sala de aula, palco de inúmeras demonstrações e de elementos reais que podem sedimentar uma pesquisa, o professor não se sentia estimulado em desenvolver pesquisas em função de variáveis múltiplas que envolvem o processo de obtenção de apoio à pesquisa e sua valorização. A partir da década de 90, a sala de aula passou a ser vista como um contexto de

pesquisa (MOITA LOPES, 1996) surgindo trabalhos que investigam as práticas em sala de aula, com propostas intervencionistas.

A pesquisa relatada nesta dissertação reveste-se de relevância em função da necessidade permanente de estudos que envolvam o processo de aquisição de Língua Estrangeira, doravante chamada LE, considerando-se que a sala de aula é lugar de trocas sociais em que os atores estão em constante transformação. A ideia desta pesquisa surgiu da narrativa espontânea de alunos da rede pública de ensino do DF acerca das suas experiências em sala de aula de inglês como LE, disciplina inserida no currículo pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no âmbito das linguagens que têm como objetivo:

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face dos valores globalizantes e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras. (2006, p. 87).

As mesmas orientações (2006, p. 91) fazem questão de esclarecer sobre o conceito de cidadania como “a posição/lugar que uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade” enfatizando as diversas reflexões e escolhas possíveis a serem promovidas, ou seja, promovendo o processo de conscientização sobre si mesmo e as contribuições possíveis de serem feitas, além da discussão sobre inclusão e exclusão face aos chamados valores globalizantes.

Neste momento, devemos refletir sobre tais valores e sua participação na cultura do aluno.

## **1.2 - O problema real**

A pesquisa aqui relatada foi realizada em sala de aula de inglês como LE, em escola pública localizada na cidade de Brasília, em zona de classe média alta que acolhe, majoritariamente, alunos de comunidades da periferia. Os alunos dessa escola têm como rotina o trabalho diário, quase sempre grande parte em regiões afastadas de suas residências. Moram em habitações simples, geralmente em terrenos comunitários,



onde a atenção do Governo quanto a obras de infraestrutura é quase nula. Utilizam transporte público como meio de locomoção para o trabalho e procuram escolas próximas de suas residências a fim de economizarem dinheiro no transporte. As salas de aula abrigam cerca de 50 alunos.

Oriundos de comunidades carentes, os aprendizes, tais como a maioria da população, vêm sendo gradativamente inseridos no processo de globalização, mas a falta de exposição à língua os leva ao abandono da sala de aula de inglês como LE. As vantagens da globalização como o multiculturalismo e o plurilinguismo, como pregam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, doravante chamado QECRL, não alcançam de maneira uniforme a população de estudantes, principalmente os do turno noturno das escolas da rede pública. Tais constatações levaram à reflexão sobre o real aproveitamento das aulas de inglês pelo aluno de escola pública proveniente de comunidade carente e, a partir da formulação de questões, buscar soluções para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE, nesse contexto.

Neste texto, multiculturalismo é empregado no sentido de conhecimento de diversas culturas mediante o aprendizado de diversas línguas; plurilinguismo como a competência comunicativa construída pelo conhecimento e todas as experiências de línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

### **1.3 Objetivos e Perguntas da Pesquisa**

Estudos realizados por Almeida Filho (1993 e 2007) e Moita Lopes (1996) sobre o processo de aquisição de LE demonstram que as pesquisas priorizavam principalmente a atuação do professor, suas crenças de ensinar, suas competências, sua capacidade reflexiva e outros aspectos que permitem o desenvolvimento ou a identificação de um estilo de ensinar. Naturalmente que, a partir dessa identificação, o professor ensinará de acordo como seu estilo o que não é, necessariamente, igual ao do aluno.

Extenso referencial teórico voltado para a sala de aula demonstra a atenção atual à maneira como os alunos adquirem conhecimentos e como os relacionam aos saberes pré-existentes; às formas como processam e demonstram o conhecimento e, finalmente, como os alunos demonstram o que aprenderam. Tal constatação decorre do fato de que as preferências das pessoas para responder a determinadas situações variam de acordo com o contexto, com o tempo e se modificam dependendo da tarefa a ser resolvida: é possível que a escolha tenha que ser a reflexão e em outras, o fazer.

Para Almeida Filho (2007 p. 17), há variáveis múltiplas num cenário de ensino-aprendizagem propiciando tendências de aprendizagem de tipos diversos. Para ele, essas variáveis são de naturezas distintas:

Intrínsecas à pessoa como as afetivas (ligadas a aspectos da personalidade, atitude e motivação), físicas (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade), e sócio-cognitivas (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato lingüístico com outros em interação na língua alvo), ou extrínsecas, como material didático, técnicas e recursos do método, tempo disponível para estudo, condições de exposição às amostras de língua, etc.

O estudo relatado nesta dissertação propõe-se a investigar os estilos de aprendizagem dos alunos de LE, considerando-os como a capacidade que, advinda principalmente das variáveis sócio-cognitivas expostas por Almeida Filho (op. cit., p.17), forma características particulares de apropriar-se de um novo conhecimento.

Conforme Almeida Filho (2007, p. 17) são inúmeras as variáveis que influenciam e propiciam a aprendizagem. Dentre elas, estão as particularidades de cada aprendiz, o modo como processa a informação, como recebe como a internaliza e como a reflete em suas experiências seguintes. Assim, faz-se necessário o estudo de seus estilos de aprendizagem para o alcance de resultados profícuos. Por não saberem a respeito dos seus estilos de aprendizagem, os alunos estudam de acordo com os estilos de ensinar dos professores em sala de aula. Resultados negativos podem surgir tais como dificuldade na aprendizagem ou mesmo abandono de curso se os estilos de ensinar dos professores não estiverem identificados com os estilos de aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, os estilos de aprender não podem ter o caráter de universalidade ou, melhor dizendo, serem considerados como idênticos em todos os alunos, indiscriminadamente, como se fossem uma grande massa a ser moldada por cada educador. Na verdade, já foi

evidenciado - Riding e Rayner (2007), Sarasin (2006) Moura Filho (2005) - que os alunos possuem estilos diferentes de aprendizagem. Isto quer dizer que a aprendizagem se efetiva de maneira mais sólida quando existem identidades entre a forma e o conteúdo ensinado e as peculiaridades cognitivas dos aprendizes.

A partir da constatação de que o processo de globalização não atinge de forma uniforme a todos os alunos do ensino médio e que os objetivos dos parâmetros curriculares não são atingidos em sua plenitude, o presente estudo tem por objetivo averiguar se os estilos de aprendizagem dos alunos são levados em conta no processo de ensino-aprendizagem para que, baseado nesse conhecimento, o professor possa adequar seu estilo de ensinar aos estilos de aprender predominantes nos alunos de Inglês como LE. Derivam desse objetivo as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os alunos de uma escola pública evidenciam, em suas narrativas de aprendizagem, seus estilos mais salientes de aprender?
2. O professor busca compatibilizar o seu estilo de ensinar com diversos estilos de aprender dos alunos desse contexto?

#### **1.4 Metodologia da Pesquisa**

Para responder às perguntas de pesquisa, fiz uso dos princípios que norteiam a metodologia qualitativa de cunho etnográfico na modalidade crítica, de acordo com André (1995), Demo (1981), Denzin e Lincoln (2006), Erickson (1986) e Fetterman (1998), dentre outros.

Os participantes da pesquisa são o professor, os alunos de uma de suas turmas e os demais componentes do corpo docente.

Os instrumentos de pesquisa foram a observação de campo, notas de campo, entrevistas semiestruturadas, questionários e narrativas da aprendizagem.

## **1.5 - Organização da Dissertação**

-A presente dissertação é composta de cinco capítulos. No primeiro capítulo, contextualizo a pesquisa, apresento a motivação para a escolha do tema. Apresento também o objetivo, as perguntas de pesquisa, metodologia utilizada e a organização da dissertação.

No segundo capítulo, referencio os autores e teorias que embasaram a pesquisa e dão suporte às questões alvo da investigação complementando com algumas pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema e em contextos distintos.

No terceiro capítulo, evidencio a metodologia utilizada para a pesquisa, instrumentos de pesquisa e procedimentos para coleta e análise de dados.

No quarto capítulo apresento os dados coletados desde a entrada em campo, com apresentação dos participantes da pesquisa e alguns excertos obtidos mediante a aplicação dos instrumentos de pesquisa e procedo à análise deles, com o emprego da técnica da triangulação.

No quinto capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, indico as contribuições prestadas pela investigação, relato suas limitações e sugiro propostas para futuras investigações sobre o tema.

## **CAPÍTULO 2 - OS TÉCNICOS: REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 - Introdução**

O conhecimento de seu estilo de aprendizagem ou de seu estilo predominante é ferramenta de valia significativa para o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno, dada à evolução do pensamento psicológico e cultural sobre a aprendizagem. Sendo a aprendizagem descrita como um processo cada vez mais complexo, complexidade essa incrementada com o advento de novas de tecnologias e a emergência das variações culturais que impõem ao indivíduo mudanças de comportamento condutas e códigos, torna-se imperioso o aprendiz conhecer seus estilos de aprendizagem, para que ele possa fornecer ao professor dados para potencializar o processo de aprendizagem.

Saber como se dá o processo de aprendizagem ou de aquisição de uma nova língua e que teorias embasam o conhecimento do processo é o que evidencio a seguir.

### **2.2- Adquirir uma nova língua**

Visando à organização e sistematização do conhecimento oriundo de diversas formas e maneiras de entendê-lo, surgem as teorias que são um sistema em constante mudança, à medida que novas reflexões e dados se apresentam aos pesquisadores. Não é minha intenção discorrer historicamente sobre as diversas teorias, mas apenas apresentar um panorama geral que auxilie a reflexão do professor sobre a escolha de teoria(s) que possa(m) potencializar os processos de aprendizagem. Embora o foco deste capítulo seja aquisição de língua estrangeira ou de uma segunda língua, usarei aqui o termo aprendizagem conforme seu emprego comum dentre os estudos de ensino-aprendizagem. Desde agora, é importante afirmar que a expressão segunda língua é aqui aplicada como língua estrangeira já que os alunos pesquisados têm o Português como língua materna e todas as demais aprendidas são consideradas línguas estrangeiras.

Brown (2002, p. 272) considera a existência de diferentes domínios presentes no processo de aquisição de segunda língua, e questiona o que é linguagem, o que é

aprendizagem, o que é ensinar e qual o contexto de aprendizagem. Discussões e divergências existem acerca de se considerar que a aprendizagem de segunda língua ou de uma LE possa seguir os mesmos parâmetros utilizados para aprendizagem da língua materna.

Muitas teorias sobre aprendizagem surgiram ao longo dos anos. Dentre os estudiosos que se dedicaram a criar hipóteses acerca da aprendizagem de L2 ou LE, destacamos Watson (1913), Chomsky (1959), Krashen (2002), Larsen-Freeman e Long (1991) e Paiva (2005). Teorias como o behaviorismo, inatismo, interacionismo, processamento da informação, cognitivismo, socioculturalismo buscam levar à reflexão sobre os processos de aquisição de línguas, além dos elementos que interferem ou contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Alguns desses teóricos associam o processo de aquisição à teoria da complexidade<sup>2</sup> e outras teorias que, apesar de genéricas, contribuem para os estudos na área.

O behaviorismo apareceu em 1913 com Watson e representava a tendência objetivista da época que consistia na substituição da consciência pelo comportamento como objeto de estudo. Deu origem à teoria de estímulo e resposta (E-R), considerando a aquisição a partir da formação do automatismo. Sob esta perspectiva, a aprendizagem é um processo passivo, no qual o aprendiz responde aos estímulos do ambiente.

Skinner (1982, p.18), com a teoria do behaviorismo radical (nega radicalmente a existência de algo que não tenha uma existência identificável no espaço e no tempo e aceita todos os fenômenos comportamentais) responsabiliza o meio ambiente pela conduta humana, pois centra atenção nas interações entre organismos e ambientes em que se inserem. Para o autor, o comportamento ocorre *diante de* é *alterado por* determinadas condições ambientais e também *altera o* ambiente (op. cit p.6).

---

<sup>2</sup> Teorias da Complexidade - Capacidade dos elementos do sistema em estabelecer relações entre si e com o ambiente.  
// Dependência parcial entre sistema e meio, no seu processo evolutivo. Larsen-Freeman, 1997.

O interacionismo representa uma gama de teorias acerca da contribuição das estruturas inatas da mente humana e o ambiente que proporciona as amostras da língua. Para Piaget, a linguagem é usada para representar o conhecimento que a criança adquiriu através da interação física com o ambiente. Em 1956, Piaget (apud LIGHTBOWN et al, 1999, p.23), com sua teoria, enfatizou uma educação que leva ao desenvolvimento social e emocional do aprendiz. Os meios, currículos, materiais e metodologias devem ser adaptados às capacidades físicas e cognitivas, integrando e enriquecendo o desenvolvimento infantil.

Chomsky (1959, apud LIGHTBOWN e SPADA, 2007, p.35) defende que a criança possui um dispositivo de aquisição da linguagem ou DAL, produzindo escolhas “gramaticais” e “não gramaticais”. De acordo com essa proposta, a criança tem uma Gramática Universal - GU, inata e que contém todas as regras de todas as línguas. O Inatismo defende que o ser humano é provido de uma gramática inata, ou seja, esta já nasce com a pessoa, e vai tomando forma conforme o seu desenvolvimento. E a criança toma como base para seu desenvolvimento a fala dos adultos, que serve de estrutura para o desenvolvimento de suas próprias regras. A partir do momento que a criança incorpora como modelo algumas estruturas da língua mãe, não é porque imitou, mas porque incorporou novos modelos de regras para sua língua. De acordo com a teoria, todo ser humano nasce com a faculdade da linguagem e o ambiente é insuficiente para explicar a aquisição. A teoria de Chomsky de aquisição é baseada na hipótese do conhecimento inato dos princípios da gramática universal que permitem a todas as crianças a aquisição da linguagem em seu contexto, durante um período específico de seu desenvolvimento, sem, no entanto mostrar as implicações da teoria de aprendizagem de segunda língua.

Chomsky defende ainda a teoria dos princípios e parâmetros, que muda a concepção que se tem da gramática universal. Segundo essa teoria, a gramática universal é formada por princípios ou “leis” invariantes que são aplicadas do mesmo modo para todas as línguas e parâmetros que dão origem às mudanças entre as línguas e as mudanças dentro da própria língua. Então, cabe a criança, adotar através do *input* o valor que o parâmetro deve ter.

Discorrendo sobre o assunto, Lightbown e Spada (2007, p.36) afirmam que alguns linguistas consideram a gramática universal como a melhor perspectiva para quem quer

conhecer a aquisição de primeira língua, apesar de não ser suficiente para esclarecer a aquisição de 2ª língua pelos aprendizes que já passaram pelo período crítico<sup>3</sup> de aquisição de línguas.

O Conexionismo difere do inatismo de Chomsky porque a aquisição da linguagem pode ser explicada em termos de aprendizagem em geral: o que a criança necessita aprender é encontrado na língua à qual está exposta. (LIGHTBOWN et AL, 1999, p. 23).

Há um paralelo contraditório entre o behaviorismo de Skinner que defendia que a linguagem era um conjunto de comportamentos e o inatismo de Chomsky que afirma que a linguagem vem de uma herança genética, isto é, inata. Para este autor, nascemos com uma gramática na mente e que se desenvolve no decorrer do tempo. O que, no entanto, deve ser considerado é que o mais importante dessas observações diz respeito ao fato de que, no processo de aprendizagem, a repetição, o conhecimento das regras da língua e a correção sistemática de erros não são indicativos de aquisição da língua.

Para Hatch (1992), Pica (1994) e Long (1983) (apud LIGHTBOWN e SPADA, 2007, p.43), muito da aquisição de segunda língua tem lugar na interação conversacional. A teoria de Vygotsky (1978) estabelece que todo desenvolvimento cognitivo, incluindo a linguagem, resulta da interação social entre indivíduos. As teorias de Vygotsky e Piaget diferem na forma como determinam a interação. Para Piaget, a linguagem se desenvolve como sistema simbólico para expressar o conhecimento adquirido através da interação com o meio físico. Já o primeiro considera que o conhecimento emerge da interação social. (apud LIGHTBOWN e SPADA, 2007, p.23). Segundo a hipótese Interacionista (LONG, 1985, p. 287) o ato de conversar é um dos elementos fundamentais no processo de aquisição de línguas face ao seu aspecto interacional possibilitando a exposição ao insumo. Esta teoria reúne tanto os fatores inatos quanto os ambientais para explicar o aprendizado de línguas.

---

<sup>3</sup> Hipótese do período crítico: propõe a existência de um período de tempo específico e limitado para a aquisição de línguas.(Lightbown e Spada, 2007, p.171)



Considero válido destacar Krashen (2002), cuja teoria acerca da monitoração traz subsídios para a compreensão do processo de aprendizagem dos participantes-alvo da pesquisa aqui relatada. Para o autor, a aprendizagem de segunda língua pelos adultos se dá – diferentemente do processo de aprendizagem da criança - segundo as seguintes hipóteses: a primeira é chamada de “aquisição” - processo subconsciente e intuitivo de construção do sistema linguístico. A segunda corresponde a uma aprendizagem consciente, onde é dada ênfase às formas e regras. Para ele, a fluência na L2 ou na LE é devida ao que foi adquirido e não ao que foi aprendido. Assim recomenda variedade de atividades de aquisição em sala de aula. A terceira tem o foco na forma: hipótese do monitor - a aprendizagem pode levar a atitudes de monitoramento da produção pelo aprendiz. Nesse caso, o aluno se corrigiria ao perceber erros linguísticos, antes ou depois da fala. A quarta hipótese - da ordem natural postula que as regras da segunda língua são aprendidas segundo uma ordem previsível. A hipótese do *input* postula que a aprendizagem somente ocorre quando há um insumo compreensível e, finalmente a hipótese do filtro afetivo propõe que a aquisição da segunda língua ou LE somente se dará se as variáveis afetivas forem controladas, sendo fundamental que o professor conheça seu aluno e possa oferecer condições para amenizar as variáveis emocionais que interferem no processo de aprendizagem, pois, quando os estilos de aprendizagem não se harmonizam com o processo de ensino, o fator afetivo tem papel relevante.

Para compreensão da amplitude do termo-aquisição de segunda língua ou de LE- trago a seguinte assertiva de Almeida Filho:

O sistema de aquisição se centra na internalização (mental) de modo informal em situações de uso compreensível da língua-alvo, uso esse monitorado pela sensação de um saber fazer cada vez mais fluente até tornar-se uma segunda natureza, um saber comunicar-se, mesmo que se explique. Esse processo adquiridor pressupõe uma ação social de interação motivada em situações de uso da nova língua. Aquisição é, portanto, um processo informal e subconsciente de desenvolvimento da competência comunicativa na nova língua produzido a partir de abundância de instâncias de uso contextualizado e envolvido da nova língua. O adquirente sabe se comunicar, mas não sabe, necessariamente, explicar formalmente porque ou como se comunica da forma como se comunica. Ele não está ciente do fato de que está internalizando de forma natural e informal as regras de uso na nova língua e tampouco sabe identificar ou explicar essas regras, ou seja, não possui domínio automático da metalinguagem. (Glossário, SALA: 2010).

Como, no entanto, pode o professor contribuir para esta internalização natural, espontânea, se a clientela de escolas da rede pública localizadas em região

socioeconômica desfavorecida, dificilmente poderá tornar-se competente na nova língua, pois não há a devida atenção às suas peculiaridades e necessidades, se não há “abundância de uso contextualizado e envolvido na nova língua?” Para isso, será importante que ele fique atento às recomendações a seguir, ainda do mesmo autor, e que são fundamentais como elementos integrantes do processo de ensino-aquisição de línguas:

1- “saber que há uma pessoa em processo de humanização antes de ensinar e que precisa estar posicionada para aprender (queira fazer esforço para tal)” (1993, p.64)

A partir desta afirmação, o aprendiz é visto não apenas como parte de um grupo, mas como um ser independente, especial, com características próprias que devem ser aceitas e respeitadas.

2- “ensinar LE não mais se resume no ensinar o seu sistema gramatical e a nomenclatura correspondente (ensinar sobre)” (op. cit. P.64).

Durante muito tempo esta tem sido a forma de ensinar línguas, o que pretende levar à aprendizagem da língua. É uma forma sistematizada, mecânica, repetitiva. Hoje, se busca ensinar a língua em uso: seu objeto é a aquisição da língua ou, independente de ser ensino de L1, L2 ou não:

3- “fazer e ter experiências que aprofundem a percepção da língua e permitam o aperfeiçoamento dos aprendizes...” ou ainda “construir experiências válidas, (re) afirmadoras de autoestima, envolventes e motivadoras para e com os alunos no sentido de apoiar a aprendizagem (já desencadeada num esforço dos próprios aprendizes) de aspectos da língua ou a expansão dos recursos linguísticos dos alunos” (idem, p. 63).

Conforme ressalta Almeida Filho (ibidem, p.64), o professor, após a busca do conhecimento do alvo de seu trabalho, deve “saber avaliar quais interações e processos produzem quais resultados”.

No entanto, é fundamental que tal processo seja constantemente acompanhado pelo professor para realmente avaliar de que forma as modificações na interação entre falantes (nativo e não-nativo) se agregam aos demais fatores que contribuem para a

aquisição de uma língua. Aqui, considero fundamental ressaltar ainda Almeida Filho, em continuidade a todas as suas afirmações já relacionadas e comentadas:

4-Ensinar envolvendo por meio de atividades que pareçam relevantes/interessantes, que se pareçam com a vida, que permitam usar conhecimentos e talentos já desenvolvidos (mesmo que parcialmente), que façam pensar e permitam influir no estado de coisas circundante.(ibidem, p.64).

O estabelecimento de conexões mentais a partir da exposição a elementos linguísticos faz com que um elemento ative outro. O ensino com atividades que se assemelhem à vida permite ao aluno a amplitude do processo de aquisição de língua, leva à fluência e à sua inserção no processo globalizante e oferece a ele a noção de cidadania.

5-Não se preocupar com o método acima de tudo, com aprender métodos prontos, mas com compreender o que permitem ou não os vários procedimentos e recursos que constituem os métodos.(ibidem, p.64).

Essa afirmação reforça o escopo deste trabalho, pois que é papel do professor buscar a compreensão das necessidades dos aprendizes e a melhor forma e instrumentos para atendê-las.

Muitas considerações têm sido feitas ainda sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas visto que é um assunto de grande interesse e que tem merecido estudos e pesquisas geradoras de teorias que, se não nos colocam em posição de conforto, suscitam a necessidade de constante reflexão do professor sobre o assunto para que o aluno realmente possa adquirir a nova língua e sua cultura.

Por isso, estendo também à LE a afirmação de Bagno (2006, não paginado) a propósito do papel do professor no ensino de línguas:

O profissional da educação tem que saber reconhecer os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula, reconhecer o perfil sociolinguístico de seus alunos para, junto com eles, empreender uma educação em língua materna que leve em conta o grande saber linguístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa, na construção de relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democráticas e não-discriminadoras.

Devem também ser considerados no processo de aprendizagem de LE: a idade - envolvendo fatores biológicos, cognitivos e sociais; questões de cognição, input, domínios afetivos e experiências educacionais anteriores.

Conforme discorri até o momento, é fundamental que tanto os aprendizes quanto os professores compreendam que o processo de aprender uma LE envolve diferentes fatores, características, exigências que, atendidos, permitirão a aquisição em LE. É sobre uma das peculiaridades e exigências do aprendiz – seus estilos de aprender - que passo agora a discorrer.

### 2.3. Estilos de aprendizagem - Introdução

Estudiosos como Felder (1996, não paginado) enfatizam que a falta de ligação entre o estilo de ensinar e o estilo de aprender dos alunos leva a fracassos, fazendo com que o professor não saiba exatamente do que seus alunos são capazes. Se o professor identificar estilos variáveis e planejar atividades diversificadas, ele motivará seus alunos a utilizar novos materiais.

Antes, porém de nos situarmos especificamente nos estilos de aprendizagem, considero importante refletirmos sobre os domínios de aprendizagem expostos por Benjamim Bloom (1956, P.201) e que vão refletir sobre as atividades educacionais.

#### 2.3.1 - Domínios de Aprendizagem

Para a equipe liderada por Bloom, há mais de um tipo de aprendizagem, tendo sido identificados três domínios de atividades educativas: **Cognitivo:** habilidades mentais (*Conhecimento*); **Afetiva:** o crescimento de sentimentos ou áreas emocionais (*Atitude*); **Psicomotor:** habilidade manual ou física. Esta taxonomia dos comportamentos de aprendizagem pode ser entendida como "os objetivos do processo de aprendizagem". Ou seja, após uma situação de aprendizagem, o aluno deve ter adquirido novas habilidades, conhecimento e / ou atitudes, a partir dos mais simples comportamentos até os mais complexos.

O domínio cognitivo envolve o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Isso inclui o reconhecimento de fatos específicos, os padrões de procedimento, e conceitos que servem para o desenvolvimento de habilidades intelectuais e habilidades. Este domínio foi dividido em 6 categorias para melhor compreensão do processo de aprendizagem: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, conforme demonstra o quadro a seguir:

### Quadro 1- Domínio Cognitivo- Categorias de habilidades

Categoria	Exemplo e palavras chave
<b>Conhecimento:</b> Lembra-se de dados ou informações.	<b>Palavras-chave:</b> define, descreve, identifica, joga, nomeia, esboça, recorda, reconhece, reproduz, seleciona, rotula, lista.
<b>Compreensão:</b> Compreende o significado, a tradução, interpretação de instruções e problemas. Descreve um problema em suas próprias palavras.	<b>Palavras-chave:</b> compreende, converte, distingue, explica, generaliza, exemplifica, infere, interpreta, parafraseia, prevê, reescreve, resume, classifica, compara.
<b>Aplicação:</b> Usa um conceito em uma situação nova ou usa espontaneamente uma abstração. Aplica o que foi aprendido em sala de aula em situações novas no local de trabalho.	<b>Palavras-chave:</b> calcula, demonstra, descobre, manipula, modifica, opera, prepara, produz, relaciona, resolve, usa.
<b>Análise:</b> Separa material ou conceitos em componentes de forma que sua estrutura organizacional pode ser entendida. Distingue entre fatos e inferências.	<b>Palavras-chave:</b> analisa, compara, contrasta, desconstrói, diferencia, discrimina, distingue, identifica, ilustra, infere, refere, seleciona, separa, escolhe.
<b>Síntese:</b> constrói uma estrutura ou padrão a partir de elementos diversos. Coloca as idéias para formar um todo, com ênfase na criação de um novo significado ou estrutura.	<b>Palavras-chave:</b> avalia, categoriza, agrupa, reagrupa, elabora, Modifica, organiza, reescreve, resume.
<b>Avaliação:</b> julga com uso de critérios claros.	<b>Palavras-chave:</b> avalia, estima, compara, contrasta, conclui, critica, justifica, interpreta.

Bloom B.S.1956, não paginado.

O domínio afetivo inclui a maneira pela qual lidamos com sentimentos, valores, motivações e atitudes. Esse foi dividido em 5 categorias conforme apresentado no quadro 2 a seguir que demonstra as diversas categorias ligadas ao domínio afetivo (fenômeno a receber, resposta a fenômenos, valorização, organização, valor de internalização) e as ações correspondentes que caracterizam cada uma delas

## Quadro 2- Domínio afetivo - Categorias de habilidades

Categoria	Exemplo e palavras chave
<p><b>Fenômenos a receber:</b> disposição para ouvir; atenção selecionada.</p>	<p><b>Exemplos:</b> Ouve os outros com respeito. Ouve e lembra o nome de pessoas recém-introduzidas.  <b>Palavras-chave:</b> pergunta, escolhe, descreve, identifica, localiza, aponta, seleciona, responde, usa.</p>
<p><b>Respondendo a fenômenos:</b> Participação ativa por parte dos alunos. Atende e reage a um fenômeno particular. Resultados da aprendizagem podem enfatizar o cumprimento na resposta. Disposição ou satisfação em responder (motivação).</p>	<p><b>Exemplos:</b> Participa de discussões em classe. Pergunta sobre novas ideias, conceitos, modelos, a fim de entendê-los completamente.  <b>Palavras-chave:</b> responde, assiste, ajuda, cumpre, discute, cumprimenta, pratica, apresenta, lê, recita, seleciona.</p>
<p><b>Valorização:</b> O valor que uma pessoa atribui a um determinado objeto, fenômeno ou comportamento. Isto varia de simples aceitação para o estado mais complexo de compromisso. Valorização é baseada na internalização de um conjunto de valores especificados, enquanto pistas para esses valores são expressos em comportamento manifesto do aluno e muitas vezes são identificáveis.</p>	<p><b>Exemplos:</b> Demonstra crença no processo democrático. É sensível às diferenças individuais e culturais. Mostra a capacidade de resolver problemas. Propõe plano de melhoria social e segue completamente com o compromisso.  <b>Palavras-chave:</b> completa, demonstra, diferencia, explica, inicia, justifica, propõe, lê relatórios, seleciona ações, estuda.</p>
<p><b>Organização:</b> Organiza valores em prioridades, contrastando diferentes valores, resolução de conflitos entre eles e cria um sistema de valor único. A ênfase está em comparar, relacionar, sintetizar valores.</p>	<p><b>Exemplos:</b> Reconhece a necessidade de equilíbrio entre liberdade e um comportamento responsável. Aceita a responsabilidade por seu comportamento. Explica o papel do planejamento sistemático na resolução de problemas. Aceita padrões de ética profissional. Cria um plano de vida em harmonia com as habilidades, interesses e crenças. Prioriza tempo de forma eficaz para atender às necessidades da organização.  <b>Palavras-chave:</b> adere, altera, organiza, reúne, compara, completa, defende, explica, formula, generaliza, identifica, integra, modifica ordens, prepara, relaciona, sintetiza.</p>
<p><b>Valores de internalização</b> (caracterização): Tem um sistema de valores que controla seu comportamento. O comportamento é generalizado, consistente, previsível e, mais importante, característico do aluno. Objetivos instrucionais estão preocupados com padrões gerais do aluno (pessoal, social, emocional).</p>	<p><b>Exemplos:</b> Mostra auto-suficiência quando trabalha de forma independente. Colabora em atividades de grupo. Usa abordagem objetiva na resolução de problemas. Exibe um compromisso profissional com uma prática ética em uma base diária. Revisa julgamentos e mudanças de comportamento à luz de novas evidências.  <b>Palavras-chave:</b> atua, discrimina, influencia, escuta, modifica, propõe, qualifica, pergunta, revisa, serve, resolve, verifica.</p>

Bloom, B.S. 1956, não paginado.

O domínio psicomotor inclui a coordenação e utilização das áreas de habilidade motora. O desenvolvimento dessas habilidades requer prática e é medido em termos de velocidade, precisão, distância, procedimentos ou técnicas de execução, divididos em sete categorias:

### Quadro 3- Domínio psicomotor- Categorias de habilidades

Categoria	Exemplo e palavras chave
<p><b>Percepção:</b> Habilidade de usar pistas sensoriais para orientar a atividade motora. Isso varia de estimulação sensorial, através da seleção de sinalização, para a tradução.</p>	<p><b>Exemplos:</b> Detecta sinais não-verbais de comunicação.  <b>Palavras-chave:</b> escolhe, descreve, detecta, diferencia, distingue, identifica, isola, seleciona.</p>
<p>: Prontidão para agir. Ele inclui conjuntos mental, físico e emocional.</p>	<p><b>Exemplos:</b> Conhece e age de acordo com uma sequência de etapas de um processo de fabricação. Reconhece as habilidades da pessoa e limitações. Mostra desejo de aprender um novo processo (motivação).            NOTA: Esta subdivisão do psicomotor está intimamente relacionada com o "Respondendo aos fenômenos" subdivisão do domínio afetivo. <b>Palavras-chave:</b> explica, produz, reage, apresenta.</p>
<p><b>Resposta guiada:</b> Estágios iniciais na aprendizagem de uma habilidade complexa que inclui imitação e tentativa e erro. Adequação do desempenho é alcançada através da prática.</p>	<p><b>Exemplos:</b> Executa uma equação matemática. Segue as instruções para construir um modelo. Responde à mão sinais de instrutor ao mesmo tempo em que aprende a operar uma empilhadeira. <b>Palavras-chave:</b> copia, segue reage, reproduz, responde.</p>
<p><b>Mecanismo:</b> Este é o estágio intermediário na aprendizagem de uma habilidade complexa. Respostas aprendidas tornam-se habituais e os movimentos podem ser realizados com alguma confiança e proficiência.</p>	<p><b>Exemplos:</b> Usa um computador pessoal. Repara uma torneira vazando. Dirige um carro.  <b>Palavras-chave:</b> monta, calibra, desmonta, prende, corrige, aquece, manipula, mede, conserta, mistura, organiza.</p>
<p><b>Resposta complexa:</b> Desempenho hábil de atos motores que envolvem padrões de movimentos complexos. A proficiência é indicada por um desempenho rápido, preciso e altamente coordenado, exigindo um mínimo de energia. Esta categoria inclui a realização, sem hesitação e desempenho automático.</p>	<p><b>Exemplos:</b> Manobras de um carro em uma vaga de estacionamento apertado paralelo. Opera um computador com rapidez e precisão. Mostra competência ao tocar o piano. O jogador emite muitas vezes sons de total satisfação logo que bateu uma bola de tênis ou jogar uma bola de futebol, porque ele pode dizer pela sensação do ato o resultado que vai ser produzido. <b>Palavras-chave:</b> monta, constrói, calibra, desmonta, prende, corrige, manipula, medidas, conserta, mistura, organiza.</p>
<p><b>Adaptação:</b> Habilidades são bem desenvolvidas e o indivíduo pode modificar padrões de movimento para atender a requisitos especiais.</p>	<p><b>Exemplos:</b> Responde eficazmente a experiências inesperadas. <b>Palavras-chave:</b> adapta-se, altera, muda, reorganiza, revê, varia.</p>
<p><b>Origem:</b> Criação de novos padrões de movimento para atender a uma determinada situação ou problema específico. Resultados da aprendizagem enfatizam a criatividade baseada em habilidades altamente desenvolvidas.</p>	<p><b>Exemplos:</b> Constrói uma nova teoria. Desenvolve uma programação de treinamento novo e abrangente. Cria uma nova rotina de ginástica. <b>Palavras-chave:</b> organiza, constrói, combina, compõe, cria, desenha, inicia, faz.</p>

Bloom, B.S. (1956).



Outras taxonomias relativas ao domínio psicomotor foram estudadas fora da equipe de Bloom e representam habilidades que requerem muito treino para sua perfeita execução:

**Imitação** - Observar e padronizar o comportamento de outra pessoa. O desempenho pode ser de baixa qualidade.

Exemplo: Copiando uma obra de arte.

**Manipulação** - Ser capaz de executar determinadas ações seguindo as instruções e praticando.

Exemplo: Criação de trabalho por conta própria, depois de ter aulas, ou ler sobre ele.

**Precisão** - Refina, tornando mais exato. Poucos erros são aparentes. Exemplo: algo de Trabalho e retrabalho, assim será "justo direito".

**Articulação** - Coordenação de uma série de ações, alcançar a harmonia e consistência interna.

Exemplo: produzir um vídeo que envolve música, drama, cor, som etc.

**Naturalização** - O desempenho de alto nível torna-se natural, sem precisar pensar muito sobre a ação.

Exemplo: Jordan jogar basquete, Nancy Lopez bater uma bola de golfe etc.

(Dave H. R, 1956, não paginado).

Outro pesquisador (Harrow, 1972, não paginado) interessado no domínio psicomotor relacionou as seguintes habilidades:

**Movimentos reflexos** - Reações que não são aprendidas.

**Movimentos fundamentais** - os movimentos básicos como andar, ou agarrar.

**Percepção** - Resposta a estímulos tais como visual, auditiva, cinestésica, ou discriminação tátil.

**Movimentos hábeis** - Movimento apreendido tal qual nos esportes.

**Capacidades físicas** - força e agilidade.

**Nenhuma comunicação discursiva** - linguagem corporal eficaz, como gestos e expressões faciais.

### 2.3.2 Estilos de aprendizagem - teorias, taxonomias e pesquisas.

Os estudos sobre abordagens da aprendizagem escolar tiveram início com os trabalhos de Marton e Säljö, em 1976, os primeiros a utilizar o termo nesse contexto (apud CUTHBERT, 2005, p.235). Kolb (1984) utilizou modelos a que chamou de “estilos de aprendizagem” em suas pesquisas e Entwistle e Ramsden (1983) usaram “modelos de abordagens de aprendizagem” no Reino Unido e na Austrália. Para Cuthbert (2005, p.235) a literatura publicada permite indicar que a denominação *estilos de aprendizagem* é a preferida pela maior parte dos pesquisadores nos Estados Unidos, sendo que a expressão “abordagens de aprendizagem” é mais utilizada por educadores não gestores.

Os estudos sobre estilos de aprendizagem não mantêm ainda uma uniformidade visto que para conceituá-los, podem ser considerados aspectos advindos dos diversos contextos a que o aprendiz esteve ou está inserido (anexo 1). Griggs e seus colaboradores (1991, p.7) consideram que características cognitivas, afetivas e fatores psicológicos indicam como o aprendiz percebe, interage e responde ao ambiente de aprendizagem .

Keef (1979, apud MOURA FILHO, 2005, p.18) integra o fisiológico, a cognição e a afetividade para conceituar estilos de aprendizagem. Moura Filho (op. cit., p.17) entende que “os estilos de aprendizagem são, ao lado dos aspectos afetivos e das estratégias de aprendizagem, estão numa dimensão tipicamente individual e representam um dado ainda controverso na busca da compreensão do processo de aprendizagem” e reporta-se a Brown(1993) que considera o envolvimento de elementos cognitivos e elementos afetivos nos estilos de aprendizagem.

As pesquisas datadas dos anos 50 enfatizavam os aspectos cognitivos, tendo o termo “*estilo cognitivo*” sido cunhado por Allport (1937, apud RIDING, 1997 p.15), designando abordagens individuais para resolver problemas, receber e recuperar informações memorizadas.

Riding (1997, p.109) chama a atenção para a confusão que possa ser formada entre os termos estilo de aprendizagem e habilidade, sugerindo que o primeiro existe

independentemente do segundo. Segundo a literatura no assunto, a distinção se dá porque habilidade diz respeito ao nível de desempenho, enquanto o estilo se concentra no modo de desempenho; a habilidade é unipolar e estilo é bipolar. Habilidade tem faixa de aplicação estreita.

Na literatura sobre o assunto, encontrei muitos dos autores citados no referencial teórico utilizando os termos estilos de aprendizagem e estilos cognitivos sem que tenha sido formada ainda uma posição definitiva sobre a diferença entre ambos. Alguns consideram que estilo de aprender seria a estratégia constantemente utilizada para a aquisição de nova informação ou para desempenhar determinada atividade.

Segundo Riding e Cheema (1991, apud CERQUEIRA, 2000, p.57), o conceito de estilo de aprendizagem remonta a 1970 e seus criadores estariam mais interessados em aplicações mais práticas, educacionais e treinamento. O estilo cognitivo seria usado apenas para descrições teóricas e acadêmicas. Ainda segundo os autores, estilo cognitivo teria uma dimensão bipolar e estilo de aprendizagem diz respeito a muitos elementos, sendo que ambos podem ser vistos como estrutura, ou seja, com foco na estabilidade temporal; como um processo, pois é dinâmico, modificando-se continuamente. Assim, a estrutura é sempre modificada a partir dos novos eventos. Logo, estilo diz respeito à forma, ao modo, e não ao conteúdo do pensar ou do saber.

Outro esclarecimento se faz importante com relação a estilo cognitivo e estilo de aprendizagem. Pesquisas mostram a similaridade entre as questões que envolvem ambos os conceitos, pois têm origem em quatro áreas da Psicologia: percepção, controle e processamento cognitivo, imagens mentais e constructos de personalidade.

A primeira teoria sobre estilo cognitivo surgiu a partir da psicologia da percepção, caracterizada pelos trabalhos de Witkin e colaboradores, a partir de 1940, derivando dos conceitos da Gestalt a terminologia dependência/ independência de campo. (RIDDIS e RAYNER, 2007 p.21).

A área dos controles cognitivos relacionou a adaptação do indivíduo ao meio ambiente, resultando nos trabalhos de Gardner e colaboradores (1959) que identificaram diversos processos cognitivos, atitudes perceptivas, cognitivas e controles cognitivos

(apud Riding e Rayner, 2007, p. 16). A teoria envolvendo representações mentais identificou que alguns têm uma forma predominantemente verbal de representação da informação e do pensamento e outros são visuais ou imagéticos. Em relação aos constructos de personalidade, Myers e Briggs (apud MOURA FILHO, 2005) atribuíram uma perspectiva psicodinâmica na questão de individualidade, com origem na tipologia de Jung sobre constructo de personalidade.

No intuito de unificar a terminologia, chamarei, nesta dissertação, indistintamente estilo de aprendizagem ou estilo cognitivo.

Somente a partir dos anos 80 os estudos sobre o assunto passaram a considerar estilos de aprendizagem de forma mais abrangente, considerando, ao lado dos processos cognitivos, os aspectos físicos e afetivos. Pesquisas (Oxford, 1990; Oxford et al. 1991; Wallace e Oxford, 1992) mostram que a correspondência entre estilos de ensinar e estilos de aprender pode melhorar o desempenho do aluno.

Considerando que Felder (1988, p. 674) afirma que “os alunos aprendem de maneiras diversas, vendo, ouvindo, fazendo, refletindo através de memorização, visualização e fazendo analogias”, a forma de ensinar também deve variar para que realmente ocorra a aquisição do conteúdo pelo aprendente. Alguns professores utilizam técnicas e métodos diversos, demonstrando, discutindo, enfatizando a memória e levando à compreensão mediante instrumentos variados. O quanto este aprendente adquire em sala de aula é regulado em parte por esse aluno mediante sua preparação anterior, sua história de vida, seus interesses, vontades, motivações, sua capacidade inata e, por outro lado, pela compatibilidade entre seu estilo de aprendizagem com o estilo de ensinar do professor.

Saindo da marca do campo, afirmamos que estilo se refere a tudo: estilo de comer, de vestir, de pentear, de jogar, de dirigir, de trabalhar, de falar, de escrever e assim sucessivamente, ligado a cada ato de nossas vidas. Um dos maiores entraves ao estudo e definição de estilo de aprendizagem é a imensa variedade de taxonomias acerca do assunto, variando conforme o enfoque adotado. Falando de maneira simplificada, estilo de aprendizagem pode ser definido como a forma como os aprendizes atuam para internalizar a informação. Equívocos têm ocorrido com o termo estratégia, que não é a

marca pessoal, interna, mas algo- a ferramenta- de que o aprendiz se utiliza, conforme seu estilo de aprender, para participar dos diversos eventos em que está inserido. O estilo tem base fisiológica e é fixo no indivíduo, enquanto estratégias são formas aprendidas e desenvolvidas para lidar com situações e tarefas.

Muitos são os pesquisadores do assunto, variando conforme a perspectiva adotada por cada um. Cerqueira (2000, p. 67), no intuito de apresentar as diversas taxonomias sobre o assunto, acredita que estilos correspondem ao conjunto de estratégias aplicadas no domínio da personalidade e da cognição. Entretanto a autora não se detém aí, trazendo ao conhecimento de seus leitores (op. cit. p.54/55) os conceitos de:

- Claxton e Ralston: “estilo de aprendizagem é uma forma consistente de responder e utilizar os estímulos em um contexto de aprendizagem”.
- Dunn, Dunn e Price: estilo é “a maneira pela qual elementos diferentes, procedentes de 4 estímulos básicos(ambiental,emocional, sociológico e físico) afetam a habilidade de uma pessoa para absorver e reter a informação”.
- Schmeck: entende que “é o estilo que um indivíduo manifesta quando se defronta com uma tarefa de aprendizagem específica, afirmando que é, também, uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências das tarefas”.

Esses autores dedicam-se ao estudo dos estilos de aprendizagem e suas pesquisas e conclusões são amplamente aceitas pela comunidade acadêmica. Para eles, estímulos ambientais como som, luz, temperatura, formato do ambiente, resposta à autoridade, fatores emocionais agem de maneiras diferentes sobre diferentes aprendizes que têm o seu processo de aquisição de informação estimulado ou não. Tais elementos podem ou não favorecer a concentração e a atenção necessárias à atividade. Os estímulos sociológicos são também fundamentais ao processo, tendo sido evidenciado que alunos altamente motivados tendem a interagir mais intensamente com o grupo e, com isso, absorvem melhor os objetivos das tarefas propostas, o que ressalta a importância das atividades em grupo. Se a motivação alcança alta escala, com certeza, as dificuldades apresentadas nos demais fatores pouca influência negativa exercerão sobre o processo. Para os autores, a persistência, a responsabilidade e a estrutura predeterminada para a realização das tarefas não interferem quando há alta motivação.

Os estímulos físicos são fatores que merecem atenção. Dentre eles encontram-se as modalidades preferenciais de atenção (onde se incluem as capacidades de aprendizagem através dos canais perceptivos - audição, visão, sinestesia). A alimentação é um dos estímulos (Dunn e Dunn, 1978, apud Cerqueira, p. 64) que merece observação, pois alguns alunos, para poderem obter a concentração necessária à realização das tarefas, necessitam morder a caneta ou o lápis, mascar chicletes, enfim, comer para relaxar-endo que tais comportamentos podem ser identificados como resquício da fase oral. Não desejo adentrar no assunto, mas mantenho a afirmação visto que tais procedimentos surgem como ancoragem ao processo de aprendizagem. Outro fator de suma importância é o momento da realização da tarefa. Tarefas realizadas pela manhã são da preferência de alguns; outros agem melhor à tarde e outros obtêm melhores resultados à noite.

Moura Filho (2005, p. 18) explica que:

Os estilos de aprendizagem das pessoas são determinados pela forma como elas internalizam todo o seu contexto e uma vez que o processo de internalização não é estritamente cognitivo, podemos considerar que os domínios cognitivo, físico e afetivo fundem-se nos mencionados estilos.

Devido à falta de uma teoria unificadora, alguns pesquisadores, entre os quais Reichmann e Grasha (1974), Ehrman (1996) e Felder (2000), agregam várias taxonomias segundo as dimensões cognitiva, sensorial, de personalidade, de processamento de informação, de interação social e de multidimensionalidade.

Para Keef (apud SARASIN, 2006 p.38) os estilos são formados por traços variáveis - cognitivos, afetivos e fisiológicos - e que indicam a forma de percepção, interação e resposta ao ambiente de aprendizagem; estilos são constructos hipotéticos que refletem o código genético, a personalidade e adaptação ao contexto ambiental.

O termo estilo cognitivo é comumente usado para se referir à dimensão psicológica que descreve maneiras distintas como cada aprendente processa a informação. Junto, temos a premissa de que os indivíduos aprendem de maneiras diversas e que estas diferenças são identificáveis e quantificáveis. O indivíduo adquire a informação quando há alto grau de identificação entre os atributos individuais e as

características do contexto. Isto significa que o sucesso será alcançado quando as políticas educacionais responderem aos diversos estilos cognitivos dos aprendizes.

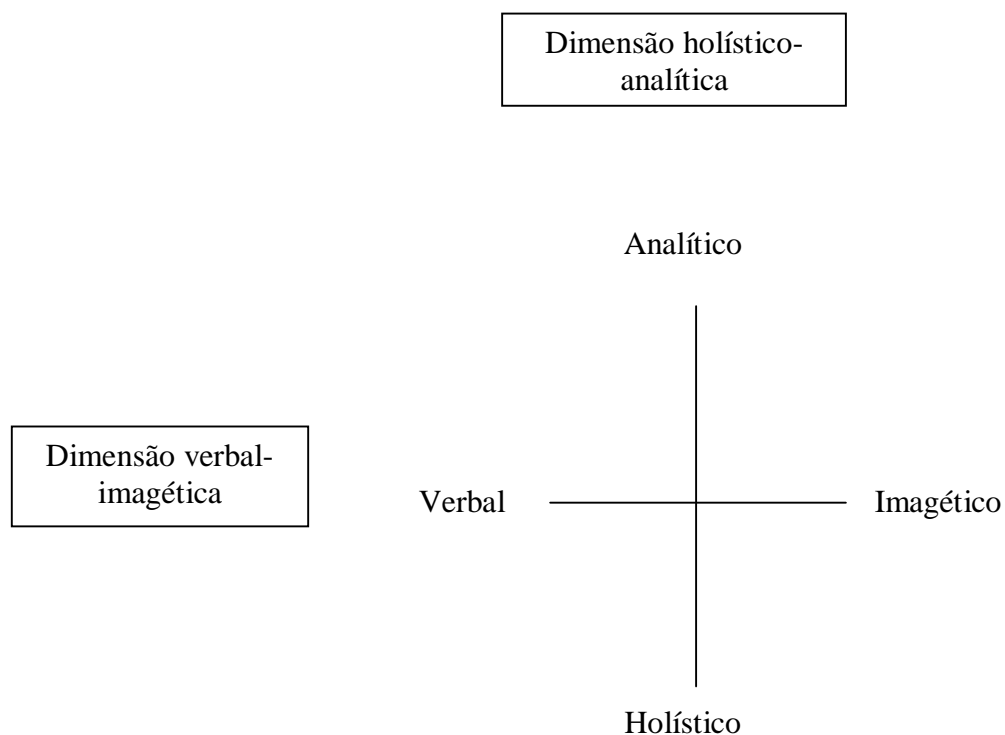
Fazem parte do domínio cognitivo, além do descobrir, o guardar e o gerar a informação a partir de alguns dados, e as atitudes sucessivas envolvendo a crítica sobre o uso da informação. Sarasin (2006, p.1) em seus estudos e pesquisas sobre estilo, acredita que “estilo de aprendizagem é marca ou comportamento específico ou performance segundo o qual o indivíduo enfoca sua experiência de aprendizagem, o modo como o indivíduo pega a informação, constrói novas habilidades e processa novas habilidades ou informações. Riding e Rayner (2007, p.15) definem estilo como “a solução preferida e habitual de um indivíduo para organizar e representar informações”, sendo constituído de dois aspectos: o cognitivo – que é maneira segundo a qual o aprendiz pensa ou a forma habitual de organização e representação da informação- e as estratégias, que são os processos utilizados para resposta às exigências das atividades.

Kolb (apud RIDING e RAYNER, 2007, p.53) iniciou suas reflexões sobre a repercussão dos estilos de aprendizagem em 1976, explicando que cada pessoa enfoca a aprendizagem de maneira específica, dependente de fatores diversos como herança, experiências anteriores, contexto em que se encontra e identificou 5 forças distintas que movem os estilos de aprendizagem: tipo psicológico, formação profissional, carreira profissional, trabalho atual e capacidade de adaptação. Para ele, a aprendizagem depende de 4 etapas: experiência concreta (EC), observação reflexiva (OR), conceitualização abstrata (CA) e experimentação ativa (EA), definindo 4 estilos de aprendizagem: convergente, divergente, assimilador e acomodador.

Após localizar cerca de 30 definições para estilo de aprendizagem, Riding e Rayner (2007, passim) agruparam-nas em duas dimensões do estilo cognitivo: o holístico-analítico e o verbal-imagético - cuja representação segue adiante - a partir da análise da forma com que os alunos avaliaram o estilo, o seu efeito sobre o comportamento e desempenho, bem como estudos sobre a relação com outros estilos.

Enquanto a dimensão holístico-analítica representa os indivíduos que organizam a informação integralmente ou em partes, a dimensão verbal-imagética representa o aprendiz que organiza a informação por meio de palavras ou imagens mentais.

#### Quadro 4 - Dimensões do estilo cognitivo



(Riding e Rayner, 2007, p.9)

Os autores Riding e Rayner (op.cit., p. 39) apontam ainda a possibilidade de integração entre as duas dimensões, caracterizando aqueles cujas estratégias verbais ou visuais são usadas para representar o conhecimento. Os aprendizes têm a capacidade de usar um modo de representação de tempos em tempos, havendo a tendência de usar um modo mais do que o outro, o que caracteriza o seu estilo. A dimensão do estilo cognitivo identificada por verbal-imagética compreende modos de representação da informação. Riding e Chema (1991) argumentam que indivíduos têm a capacidade de usar ambos os modos de representação de maneira alternada, determinando, então o seu estilo.



Riding e Rayner, (2007), sintetizam as várias dimensões de estilos conforme a seguir:

### Quadro 5 - Dimensões de Estilo de Aprendizagem

<b>Dimensão holístico-analítica</b>	<b>descrição</b>	<b>autores</b>
Dependentes/ independentes de campo	Dependência individual no campo perceptivo quando analisa a estrutura ou a forma que é parte do campo	Witkin e Asch(1948) Witkin(1964)Witkin e al.(1971,1977)
Nivelamento/ nitidez	Tendência à assimilação imediata de detalhes ou perda de detalhe ou ênfase no detalhe e trocas na nova informação	Klein(1954) Gardner e al.(1959)
Impulsividade/ reflexão	Tendência à rapidez e contra uma resposta deliberada	Kagan e al. (1964); Kagan (1966)
Pensamento convergente/ divergente	Faz associações para solução de problemas	Guilford (1967); Hudson (1966,1968)
Pensamento holístico/ serialista	Tendência a trabalhar por meio de tarefas, resolvendo problemas globalmente, assimilando detalhes	Pask e Scott (1972) Pask (1976)
Concreto sequencial/concreto randômico Abstrato sequencial/abstrato randômico	Aprende por experiências concretas e abstração assim como randômica e sequencialmente	Greco (1982)
Assimilador/explorador	Busca familiaridade ou novidade no processo de solução de problemas e criatividade	Kaufmann (1989)
Adaptador/inovador	Preferem processos estabelecidos / reestruturam inovações ou novas perspectivas	Kirton (1976,1987)
Raciocínio intuitivo/ ativo contemplativo	Preferem desenvolver a compreensão por meio da razão ou espontaneidade ou insight, participação ativa e reflexão passiva	Allinson e Hayes (1996)
<b>Dimensão verbal-imagética</b>	<b>descrição</b>	<b>autores</b>
Pensamento abstrato versus pensamento concreto	Capacidade de abstração	Harvey e al. (1961)
Verbais-Visuais	Usam estratégias visuais ou verbais para representar o conhecimento ou o pensamento	Paivio(1971)Riding e Taylor(1976) Richardson(1977) Riding e Calvey(1981)
<b>Integração entre dimensão holístico-analítica e verbal imagética</b>	<b>descrição</b>	<b>autores</b>
Holístico-analítica, verbal-imagética	Tendência a processar a informação em partes ou completa, pensando em palavras ou figuras	Riding e Cheema(1991)Riding e Rayner(1995) Riding(1991,1994,1996)

Riding e Rayner (2007, pág. 20)

## **Dependente/ independente de campo**

Um dos primeiros desses modelos do estilo cognitivo é o de Witkin e seus colaboradores que afirmam que os indivíduos diferem em relação ao grau de dependência a fatores externos ou internos quando da tomada de decisões. Dependentes aprendem melhor quando a estrutura externa é fornecida e quando os reforços sociais estão presentes. Os indivíduos independentes do campo são automotivados. Eles preferem impor sua própria estrutura de aprendizagem, e são menos sensíveis aos fatores sociais e fatores externos.

Witkin e Asch (1948, apud Riding e Rayner, op.cit. p.21), concentraram sua atenção na percepção para identificar diferenças entre os indivíduos, a partir de pesquisas realizadas pela Escola de Psicologia Gestáltica da Alemanha. Assim descobriram a dependência-independência de campo como um estilo perceptual, resultado de pesquisa junto a pilotos que apresentaram problemas de desorientação e reorientação após voos em formação, entre nuvens, durante a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, as pesquisas tornaram-se inconclusivas com aceitação de sua relevância por alguns profissionais enquanto outros discutem a pertinência dos resultados para o desempenho da aprendizagem em sala de aula. Riding e Rayner (2007, p.22) afirmam que em 1993, Grigorenko e Sternberg concluíram que “dependência de campo é um déficit, mais que um estilo”.

Outras pesquisas mostraram que disciplinas mais criativas podem beneficiar alunos independentes de campo, pois são mais criativos que os dependentes de campo.

## **Nivelamento e nitidez**

A distinção entre “nivelamento” e “nitidez” está centrada na maneira como as tarefas visuais são percebidas: se superficialmente ou com riqueza de detalhes. O continuum na passagem de um para o outro é chamado de dimensão de estilo cognitivo.

Para melhor esclarecer as diferenças entre um e outro, Riding e Rayner apresentam o seguinte quadro:

#### **Quadro 6 - Características de nivelamento/ nitidez**

Nivelamento	Nitidez
Presente/passado confuso	Clara percepção do tempo
Prefere raciocínio abstrato	Prefere raciocínio concreto
Imagens na memória são instáveis	Imagens na memória são estáveis
Indefinição de imagens/memória	Chave principal p/ percepção: visual
Percepção generalizada	Percepção focada
Visão integrada	Visão separada (difusa?)

Riding e Rayner (2007, p. 24)

#### **Impulsivo / Reflexivo**

Os aprendizes classificados como reflexivos gostam de ter tempo para pensar e refletir antes de integrarem-se a qualquer plano de ação. Os impulsivos por outro lado, preferem uma abordagem mais prática e de resposta imediata tornando-se ativamente engajados na tarefa; percebem a rapidez na resposta como característica de sua competência, enquanto os reflexivos demonstram ansiedade e consideram a taxa de erros como indicativo de sua competência.

#### **Pensamento convergente / divergente.**

Esta dimensão reflete o tipo de pensamento e estratégias associadas para a solução de problemas. Os convergentes preferem problemas formais e tarefas estruturadas. Já os divergentes preferem tarefas mais abertas que requerem criatividade. Convergentes são analíticos e divergentes são holísticos no estilo de aprendizagem. Pesquisas mostraram que as escolas informais são melhores para alunos de pensamento divergente.

#### **Pensamento holístico/ serialista**

Aprender um assunto complexo envolve construir a partir da compreensão das estruturas internas ou manipular as interrelações entre conceitos. O holístico opera, simultaneamente, diferentes níveis de aprendizagem. O serialista detém-se nos detalhes, e alcança a informação numa estrutura linear.

### Quadro 7 - Característica dos holísticos/serialista

Holístico	Serialista
Processamento de cima para baixo	Processamento de baixo para cima
Abordagem de aprendizagem global	Abordagem de aprendizagem local
Processo simultâneo	Processo linear
Abrange vários níveis	Trabalha passo a passo
Aspectos teóricos e práticos juntos	Aspectos de aprendizagem separados
Orientado conceitualmente	Orientado por detalhe
Aprendizagem compreensiva	Aprendizagem operacional
Relaciona os conceitos adquiridos	Relaciona características entre conceitos
Construção de ampla descrição	Construção de procedimentos estreitos
Baixa discriminação de habilidades	Alta discriminação de habilidades

Riding e Rayner (2007, p. 29).

### O estilo delineador

O constructo “estilo delineador” foi apresentado por Gregorc (apud RAIDING e RAYNER, 2007, p.31) que assegura que os indivíduos aprendem por meio da experiência concreta e abstração assim como randômica e sequencialmente, identificando quatro estilos de aprendizagem conforme abaixo:

### Quadro 8 - Característica do estilo delineador

Concreto-sequencial	Prefere aprendizagem direta, passo a passo, ordenada e sensorial
Concreto-randômico	Depende do erro, de abordagens intuitiva e independente.
Abstrato-sequencial	Abordagem analítica, lógica. Prefere instruções verbais.
Abstrato-randômico	Abordagem holística, visual; prefere aprender numa forma experimental não estruturada.

Riding e Rayner (2007, p. 31)

### Assimilador/explorador

Esses são os solucionadores de problemas. Os assimiladores são mais eficientes utilizando experiências relevantes para programar estratégias; assimiladores são mais eficientes em estratégias de procura da informação.

### Adaptador/inovador

Este estilo foi proposto por Kirton (1994) como preferência por estratégias cognitivas associadas com criatividade, resolução de problemas e tomada de decisão.

Esta dimensão é evidente nos primeiros estágios de desenvolvimento cognitivo do indivíduo e se estabiliza após algum tempo.

O adaptador tem preferência por fazer melhor as coisas; o inovador gosta de fazer coisas diferentes.

### Quadro 9 - Características do adaptador/inovador

Adaptador	Inovador
Abordagem precisa para a tarefa	Randômico-abordagem não precisa
Convergente - trabalha sob a alçada da tarefa	Desafia as atribuições da tarefa
Consensual - baseia-se no método estabelecido	Independente a agitador
Resolve problemas com eficiência, continuidade e estabilidade	Imprevisível e idealista
Segue estruturas estabelecidas	Cria situações não estabelecidas
Conformista	Não conformista
Trabalho repetitivo, detalhado duradouro	Incapaz de sustentar trabalho/atividade
Baixa autoestima reversível p/conformidade	Alta autoestima com atividades geradoras de idéias.
Acertos através do processo/método	Justifica fim sem ligar p/ meios

Riding e Rayner, (2001 p.34)

O instrumento desenvolvido para a pesquisa sobre os adaptadores e inovadores criado por Kirton (KAI) designa a posição de adultos em locais de trabalho e na vida, refletindo respostas pessoais às tarefas de aprendizagem.

Conforme é possível perceber até o momento, a classificação dos estilos de aprendizagem varia de acordo com alguns autores havendo grande diversidade de taxonomias sobre o assunto. Sarasin (2006, p.16), em estudo sobre estilos de aprendizagem e seu impacto em sala de aula, oferece-nos ampla gama de taxonomias sobre o assunto citando:

a. Gregorc (1985) e Butler (1988) que classificam estilos em:

- **Concreto**-necessitam de situações que envolvam uso de objetos concretos, manipuláveis, é crítico para eles envolver-se em novos conceitos ou novas informações.
- **Abstrato**-dão atenção a detalhes específicos. São cognitivos por natureza. Eles podem ter peças de dados e sintetizá-los em conjunto para compreender conceitos como totalidades.
- **Sequencial**-aprendizagem é ordenada e estruturada. Os processos de aprendizagem devem ser claros e precisos. Dados específicos devem ser claramente delineados e passos concretos devem ser completamente delineados.

- **Randômico-são** holísticos por natureza. Não são ordenados ou estruturados e não trabalham de forma estruturada em suas vidas ou nas situações de aprendizagem. Aprendem de maneira holística e global. Para a maioria dos pesquisadores, qualquer um pode se classificar em um ou mais estilos dentre esses, sendo importante ver qual é a preferência do aprendente.

b. Sims e Sims (1995) que propõem o estilo de aprendizagem a partir do processamento da informação, sob a seguinte classificação:

- **Cognitivo** - processa informação em pedaços ou partes, semelhante ao abstrato ou sequencial proposto por Butler. Necessita compreender cada parte do novo conceito. Necessita de tempo e de ordenamento dos padrões para pensar.
- **Perceptual** - processa a informação do ponto de vista do que o conceito parece ser. Entende o novo conceito olhando-o de forma holística, indo do todo para as partes. Precisa de auxílio visual como um a ferramenta para compreender o conceito de forma total. É similar ao aprendiz randômico/concreto proposto por Butler e Greccor.
- **Concreto** necessita do visual para compreender o conceito real;
- **Randômico** olha para todos os aspectos holisticamente.
- **Comportamental** precisa aprender fazendo, envolver-se psicologicamente para interagir com o novo conceito. É semelhante ao estilo concreto de Gregorc e Butler.
- **Afetivo** - leva emoção e sentimentos para as situações de aprendizagem. Pode ser comparado com o holístico (Butler), ao randômico, ao perceptual que só obtém sentido ou compreensão de algo, após entender todos os seus aspectos.

c. Mc Carthy (1990): classifica os estilos segundo diferentes características que se manifestam conforme as pessoas processam a informação e aprendem como adquirem progresso em suas vidas:

- **Analítico** - processa a informação em partes, semelhante aos aprendizes abstratos e sequenciais de Greccor e Butler. Só adquirem informação de forma empírica, no que se assemelha aos aprendizes Cognitivos de Sims e Sims. São ótimos com fatos e partes individuais de dados, os quais colocam eventualmente, juntos para entender conceitos holísticos.
- **Imaginativo**-aprendem sob uma visão criativa, podendo inventar um processo de imaginação pictorial em suas mentes visuais. Imaginam um conceito de forma holística e imaginam os novos conceitos com cada aspecto representado. Criam uma imagem visual, tanto em suas mentes quanto num formato semelhante a um gráfico, um diagrama ou um mapa. São semelhantes ao randômico/concreto (Greccor e Butler) onde criam conceitos holísticos e precisam de algo concreto, tal como uma imagem mental ou na forma de um gráfico. Este estilo é semelhante ao perceptual (Sims e Sims) o qual usa as experiências sensoriais para obter sentido nos novos conceitos.
- **Dinâmico/Sensível** – precisam aprender de maneira muito ativa. Para obter sentido nas novas informações, o aprendente precisa estar ativamente envolvido e manipulando-o. São práticos por natureza e interagem com os dados da informação que tentam entender. São semelhantes ao aprendente

concreto (Butler) e ao comportamental/afetivo apresentados por Sims e Sims. Eles necessitam de uma interação física com a nova informação e colocam seus sentimentos no processo de aprendizagem

Devido, pois, à grande variedade e complexidade para entendimento e categorização dos estilos de aprendizagem, Curry (apud MOURA FILHO, 2005 p.19) propõe uma categoria de estilos de aprendizagem englobando taxonomias diversas que chama de “modelo cebola”. O “modelo cebola” de Curry é formado por: 1- camadas de dimensões da personalidade: explicam a influência da personalidade na capacidade de adquirir e processar a informação; 2- processamento da informação; baseada nos processos cognitivos, por meio dos quais a informação é obtida e processada; 3- interação social: baseia-se nas interações entre os alunos e com o professor; 4- camada multidimensional e instrucional; diz respeito às preferências dos alunos relativamente ao ambiente e as atividades (preferências ambientais, emocionais e sociológicas).

Riding e Rayner (2007, p.82), explicando o modelo cebola de Curry representam-no em três níveis, a partir do centro: 1- núcleo central formado por modelos de personalidade; 2-estrato de modelos de processamento da informação e 3 - camada externa de preferência de instrução do estilo de aprendizagem. Os estilos caracterizados a partir dos canais perceptivos, foco principal desta pesquisa, está contido na camada 2 - estratos de modelos de processamento da informação.

Além da taxonomia apresentada acima, outras tendências de classificação do termo estilo de aprendizagem podem ser vistas em Keef e Thompson (apud SARASIN, 2006, p. 40):

- **Independente** - percebe partes separadas do conceito e é orientado para um objetivo. Tende à competitividade, é ativo e automotivado;
- **Dependente** - para esse, o conceito é percebido como um todo. É facilmente distraído, atende às necessidades sociais e prefere situações de aprendizagem informal;
- **Global** - as estruturas de aprendizagem são percebidas de forma holística - os conceitos são percebidos de forma global e, em seguida, são entendidas as diferentes partes do conceito;
- **Analítico** - percebe a informação inicialmente por partes para então entender o conceito de forma global.

Schmeck, Ribich e Ramanaiah (1977, p. 413-31) após realizarem inúmeras pesquisas com instrumentos por eles mesmos preparados, visando avaliar as dimensões

de comportamento discente e as suas atividades conceituais, passaram a considerar os estilos de aprendizagem segundo a seguinte escala:

- **Processamento Profundo** - o aluno é muito conceitual, calmo, seguro de si, responsável, atém-se ao significado das coisas, avalia criticamente categorização e confrontação das informações e prefere as idéias gerais;
- **Processamento elaborativo** - dá ênfase à verbalização e relaciona idéias dos compêndios escolares com a vida real;
- **Retenção de informações** – retém detalhes e partes específicas da informação;
- **Estudo metodológico** - memoriza e emprega técnicas

Apesar de contemplar aspectos que dizem respeito ao aprendiz como um todo, mais o contexto, a pesquisa aqui relatada se detém no grupo de modalidades que valorizam os canais perceptivos e que são apresentados por Moura Filho (2005) a partir dos estudos de Dunn e Reinert (1987) acrescidos das contribuições de Sarasin (2006).

Os canais perceptivos que caracterizam estilos de aprendizagem estão intimamente ligados aos sistemas sensoriais e podem ser denominados como: visual, auditivo, cinestésico ou tátil (SARASIN, 2006 p.20) conforme a seguir:

- **Auditivos** - precisam de informações apresentadas oralmente. Normalmente preferem fatos apresentados individualmente com o objetivo de primeiro entender os fatos internamente para então entender o conceito completo. Pensam abstratamente, tendem a ser reflexivos, sequenciais, analíticos e são cognitivos por natureza. Os alunos que utilizam com maior frequência o canal auditivo obtêm grandes resultados a partir de gravações, aulas expositivas, leitura oral de textos. Têm como peculiaridade o armazenamento das informações por longo período; pensam de forma abstrata, são reflexivos e analíticos.
- **Visuais** - precisam de apoio visual para obter o sentido das coisas. Podem desenhar, fazer diagramas, gráficos e contornos. Formam imagens mentais como estratégia para lidar com situação de aprendizagem que não cumprem com as necessidades de seus estilos. São randômicos, holísticos, globais, perceptivos, concretos e imaginativos. Preferem estudar com o conceito completo e depois tentar entender suas partes. Fazem anotações em sala de aula e fora dela, quando em interação com os demais colegas, como forma de fixação do que apresenta ou é apresentado, dão grande atenção e valor a imagens, cores e a todos os recursos visuais utilizados em sala de aula;
- **Táteis ou cinestésicos** - aprendem fazendo. Precisam ser participantes ativos e dinâmicos. São experimentais por natureza e precisam fazer as coisas de forma a entender as nuances ou um conceito mestre. São concretos por natureza e manipulativos. Se engajarem em atividades de aprendizagem ativa, eles construirão o conceito e serão capazes de aplicá-lo



em outras situações. Os cinestésicos absorvem melhor os conhecimentos se forem encaminhados através de jogos, competições e atividades que envolvam movimento de corpo; demonstram habilidade para manipular objetos e aperfeiçoar habilidades físicas; Os táteis necessitam utilizar a audição, a visão e precisam fazer para poderem aprender. Não aceitam símbolos abstratos e necessitam de modelos a serem seguidos.

Paivio (1971, apud MCEWAN e REYNOLDS, 2007, p.3) propôs que o sistema cognitivo seja dividido em dois componentes: um sistema verbal e um sistema visual. O sistema verbal trabalha com informações linguísticas, enquanto o visual armazena informações mediante o uso ou mentalização de imagens ou fotos. Os dois sistemas podem funcionar de forma independente ou em conjunto diferindo no grau em que dependem da língua ou das imagens para reter as informações. Para comprovar suas teorias, Paivio desenvolveu, em 1971, questionário (que foi posteriormente atualizado, em 1977, por Richardson) o qual os pesquisados relatam sobre a sua maneira habitual de processar diferentes tipos de materiais.

O questionário continha 86 itens destinados a avaliar hábitos de pensamento imagético e verbal e expressão. Os indicadores eram: boa fluência verbal, uso habitual de imagens, preocupação com o uso correto das palavras, uso de imagens para resolver problemas, devaneios e imaginação. As comparações entre as escalas original e a final sugeriram que há necessidade de estudo de outras implicações teóricas para o estudo de imagens.

Casey et al (1991) demonstraram que os alunos com fortes habilidades visuais recordam mais detalhes das figuras do que estudantes com baixa capacidade visual. Em pesquisas com crianças, observaram que aqueles alunos com boas habilidades visuais aprendem melhor com imagens, enquanto que aqueles com boas habilidades verbais aprendem melhor com material impresso.

Mendelson & Thorson (2004, p. 484) analisaram a importância do estilo cognitivo dos estudantes universitários utilizando artigos de jornal usando o Questionário Visual-verbalizador (VVQ). Os alunos foram divididos em visualizadores e verbalizadores. Os primeiros alunos leram um artigo de jornal. Mais tarde, sua memória foi questionada para identificar detalhes no material utilizado. Alunos com habilidades verbalizadoras recordaram mais detalhes significativamente que os alunos com baixos níveis de

verbalização. Estes resultados levam à conclusão de que estilos específicos parecem afetar a aprendizagem em determinadas situações de aprendizagem.

Resultados similares são relatados por Riding e Staley (1998) que usaram o estilo cognitivo para dividir 86 alunos do primeiro ano da universidade em grupos visuais/verbalizadores. O desempenho desses dois grupos foi comparado em um curso de tecnologia da informação e um curso de gestão. Enquanto o visualizador superou o verbalizador em TI, no curso de gestão, o verbalizador superou o visualizador.

Todas essas pesquisas demonstram que, para que o processo de ensinar e aprender em sala de aula resulte nos objetivos da instituição e dos alunos, deverão ser adotados critérios que permitam identificar características comuns a determinados grupos de aprendizes e a realização diferenciada de processos cognitivos. Cada um pode exercitar vários desses processos, sendo que sempre haverá o predomínio de um deles. Sarasin (2006, p.20) afirma que Rogers (1999) olha para os aprendizes em relação à forma como eles aprendem para seu processo de vida. Para ele, deve ser feita reflexão acerca da experiência vivida para sua aplicação futura.

Entendo que, apesar da extensa pesquisa sobre estilos de aprendizagem e seus resultados, o mais importante é considerar como transferir esses resultados para o fazer em sala de aula. O professor deve ser capaz de descobrir como seus alunos percebem e processam a informação. Ele precisa fazer com que seus métodos, materiais e recursos se relacionem com os modos como seus estudantes aprendem e maximizar o potencial de aprendizagem de cada estudante, pois ensinar em termos de estilos individuais de aprendizagem reforça o positivo.

Muitos são os instrumentos utilizados para identificar os estilos de aprendizagem: Betts Inventory (Betts, 1909), Marks Vividness of Imagery Questionnaire (Marks, 1973) e Gordon Scale of Imagery Control (Gordon, 1949). Além dos instrumentos citados para descoberta dos estilos de aprendizagem, podem ainda ser citados Dunn, Dunn & Price (1982); Witkin et al (1997), Myers e Briggs (1967) e Reichmann e Grasha (1974) como os mais disseminados no meio acadêmico, podendo-se ter uma visão sobre as diversas pesquisas na área a partir do anexo I.

Além desses, podemos incluir o quadro abaixo, elaborado por Alonso et al (1992)

### Quadro 10- Instrumentos para identificação de estilos de aprendizagem

Jerome Kagan (1966)	Teste de Emparelhamento de Figuras Familiares (Matching Familiar Figures Test)
Herman Witkin (1971)	Teste de figuras incrustadas (Group Embedded Figures Test)
A. Grasha y S, Riechmann(1974)	Questionário de Estilos de Aprendizagem de Estudantes (Student Learning Styles Questionnaire)
David Kolb (1976)	Inventario de Estilos de Aprendizagem (Learning Style Inventory)
Ronald Schmeck, Fred Ribich y Nerella Ramanaiah (1977)	Inventário de Processos de Aprendizagem (Inventory of Learning Processes)
Rita Dunn y Kennet Dunn (1978)	Inventario de Estilos de Aprendizagem (Learning Style Inventory).
James Keefe, (1979)	Perfil de Estilos de Aprendizagem (Learning Style Profile)
Juch (1987)	Exercício de Perfil de Aprendizagem (Learning Profile Exercise)
Bernice McCarthy (1987)	4MAT System
Richard M. Felder y Linda K. Silverman (1988) °	Questionário Índice de Estilo de Aprendizagem (Index of Learning Styles)
Honey, y Mumford (1988)	Questionário de Estilos de Aprendizagem (Learning Styles Questionnaire)
Alonso, Gallego y Honey (1992, 1994)	Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (CHAEA)
Robert Sternberg (1997)	Inventario de Estilos de Pensamento (Thinking Styles Inventory)
Catherine Jester (1999)	Pesquisa sobre Estilos de Aprendizagem para a Universidade (Learning Style Survey for Collage)
S. Whiteley y K. Whiteley (2003)	Inventario de Estilos de Aprendizagem do projeto Memletics (The Memletics Learning Styles Inventory)

Alonso (1992) e García Cué (2006)

## 2.4 - Pesquisas sobre estilos de aprendizagem no Brasil

Ao pesquisar o estado da arte do constructo envolvido na pesquisa que me propus a realizar, deparei-me com muitos estudos, a maioria em língua estrangeira e realizada em contextos diferenciados do que o escolhido por mim e, no Brasil, muitos deles, apesar da preocupação com o conhecimento do aluno acerca de seus estilos predominantes, não consegui vislumbrar algum trabalho que realmente mostrasse ao professor, detalhadamente, os passos ou estratégias a seguir para compensar a dissonância entre a sua forma de ensinar e a forma de aprender dos alunos. Apesar da importância de que se reveste o conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos, não encontrei qualquer trabalho que se enquadrasse no contexto por mim eleito para a realização da pesquisa. Considero, entretanto, fundamental trazer ao conhecimento do leitor e dos participantes da pesquisa, uma parte da imensa gama de trabalhos realizados

no Brasil, o que demonstra a grande preocupação da comunidade acadêmica com o processo de ensinar e aprender.

Lopes Silva e Wechsler, da Universidade Católica de Campinas, realizaram em 2010, trabalho denominado Estilos de aprendizagem: análise da produção científica brasileira, utilizando as palavras-chave “estilos de aprendizagem e estilo de aprender”. Na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontraram 59 pesquisas referentes a 1990-2009. Na Biblioteca Virtual em Saúde e Psicologia, 10 artigos elaborados entre 1990 e 2010. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os questionários e a temática predominante teve como contexto principal a sala de aula no ensino superior, relacionando os estilos com as condições favoráveis para a aprendizagem. As autoras concluíram que há interesse pelos estilos de aprendizagem em todos os níveis de ensino, em diferentes contextos, com destaque no ensino superior. Ainda destacam o interesse no ensino e no desempenho acadêmico, o que leva à reflexão acerca do como os alunos aprendem, como o educador ensina e como isto reflete no desempenho dos alunos.

Leite Filho (Universidade do Vale do Itajaí), Colares Batista, Paulo Junior e Lacerda Siqueira, os três da Universidade Estadual de Montes Claros, desenvolveram pesquisa sobre Estilos de Aprendizagem x Desempenho Acadêmico - uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de Ciências Contábeis (2011). O objetivo do trabalho foi verificar a relação entre estilos de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos de Ciências Contábeis de uma universidade pública, períodos matutino e noturno, sendo que os dados de desempenho foram as notas dos alunos, obtidas junto à secretaria do curso. Após a análise dos dados, foi concluído que o estilo divergente predominou em ambos os turnos, sendo comum entre os alunos com notas mais altas. Na comparação do estilo com os resultados negativos existentes, o grupo concluiu que não há relação entre desempenho acadêmico e estilo de aprendizagem, considerando-se a amostra pesquisada. Reflexões sobre o fato levaram à possibilidade de os alunos estarem sendo influenciados pelo estilo de ensinar do professor.

Freitas, Cruz e Escrivão Filho, todos da Escola de Engenharia da Universidade de São Carlos (EESC/USP) realizaram pesquisa sobre Contribuições dos estilos de aprendizagem no ensino das teorias administrativas em engenharia de produção (2011).

Os dados coletados são de uma amostra de 33 alunos do segundo ano de graduação do curso de Engenharia da Produção Mecânica, com utilização dos inventários de Felder e Salomon e o de Keirse e Bates, concluindo que a maioria dos estudantes de engenharia é sensorial enquanto os professores são intuitivos. O estilo visual dos alunos é predominante enquanto que as aulas são essencialmente verbais. A dimensão ativo/reflexivo reflete-se de maneira idêntica nas classes, sendo que as aulas são passivas, não privilegiando qualquer uma das dimensões.

Tanner e Morgan (2007) pesquisaram alunos do Curso de Ciências Contábeis e Economia e Administração e detectaram a predominância do estilo assimilador, indicando que alunos de uma mesma área podem ter estilos de aprendizagem predominantes.

Valente et al (2006) aplicaram o teste de Kolb em alunos e professores de ensino presencial em universidade pública do Paraná. Os resultados mostraram que os estilos de ensinar e aprender não estão em consonância visto que os professores preferem ensinar mediante conceitos e fundamentos enquanto os alunos preferem a aprendizagem experimental e a autodescoberta. Ainda em Universidade no Paraná, Reis et al (2007) mostram a preferência pela experimentação ativa.

Silva (2006) utilizou o ILS de Felder e Saloman em alunos de Ciências Contábeis em ensino presencial demonstrando que alguns estilos de alunos combinados com os estilos de ensinar dos professores podem impactar o desempenho dos alunos da área.

No âmbito da Universidade de Brasília, Diniz (2011) realizou trabalho sob a denominação los Estilos de aprendizaje como marco metodológico dos educadores para desarrollar las competencias y habilidades de sus educandos. O grupo investigado era formado por educandos e educadores do curso de graduação de Pedagogia e outras licenciaturas da Universidade de Brasília na modalidade presencial e do Curso de Letras na modalidade a distância. Os alunos de ambas as modalidades de estudo demonstraram que o reconhecimento de seus estilos de aprendizagem poderá ajudá-los na aquisição do conhecimento, mediante a criação de metodologias variadas e planejamento por competências pelo professor, além da necessidade de políticas públicas que definam uma educação de qualidade.

Ainda na mesma instituição, Neiva e Trevelin (2011) verificaram a importância do conhecimento dos estilos de aprendizagem e a avaliação, entendida como ação pedagógica global, devendo cumprir três funções didático-pedagógicas: função diagnóstica, função formativa e função somativa (LIBÂNEO, 1991 apud NEIVA e TREVELIN). Concluem que, sendo o processo de aprendizagem baseado na experiência do aluno, e dividido em 4 etapas: a - ter experiência; b - repassar a experiência; c - tirar conclusões da experiência; d - planejar os passos seguintes (Neiva et al, 2009), cada um ao realizar esse processo, prefere um desses passos. A isto é dado o nome de estilo de aprendizagem que, baseado em Kolb, retrata as etapas como: viver a experiência = experiência concreta (EC); receber e analisar = observação reflexiva (OR); generalizar e elaborar hipóteses = conceituação abstrata (CA); aplicar = experimentação ativa (EA). Olhando o aluno e suas necessidades, o foco do professor deve ser o “aprender” voltado para o aluno. Assim a avaliação passa a ser processo e não resultado.

Cerqueira (2000), docente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, traz ampla pesquisa denominada Estilos de Aprendizagem em Universitários, questionando a possibilidade de diferenças de estilos de aprendizagem entre estudantes de diversas áreas do conhecimento e o predomínio de um estilo ainda nas diferentes áreas. Dá ciência de que o estilo assimilador (OR+CA) é predominante nos estudantes universitários, seguido do estilo divergente (OC+ER). Conceitua estilos de aprendizagem, detalha referencial teórico, demonstra aplicação de instrumentos de pesquisa, concluindo que existem associações entre os estilos.

Futer (2007), em sua dissertação de mestrado em Linguística Aplicada da UnB denominada A Relação Entre Estilos de Aprender e os Estilos de Ensinar em uma Sala de Aula Multicultural de Português Língua Estrangeira: Um Estudo de Caso discute a relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula de Português-LE.

Visando refletir e redimensionar as práticas em sala de aula, Portilho e Afonso (2011) ambas da Universidade Católica do Paraná, fizeram pesquisa denominada A Prática Pedagógica da Professora de Educação Infantil à luz dos Estilos de Aprendizagem em duas escolas de educação infantil, na cidade de Curitiba, Paraná,

abrangendo um universo de 3 professores e 26 alunos entre 3 a 5 anos de idade. Foram aplicados questionários Honey-Alonso (EHAEA) para verificação dos estilos de aprendizagem dos professores e o Inventário Portilho/Beltramo de Estilos de Aprendizagem para detecção do estilo de aprendizagem de cada criança. As observações em sala de aula tiveram como instrumento um protocolo de observação - descrição do ambiente educativo, tema desenvolvido, registro da fala e movimento de professores e alunos, estilo predominante e entrevistas, sendo que, na análise de dados foi demonstrado que o estilo predominante dos professores é o reflexivo (33%) e o pragmático (29%). O questionário foi aplicado aos alunos em 4 momentos distintos a fim de oferecer subsídios relativos ao desenvolvimento dos alunos. Foi constatada também a mudança de estilo de aprendizagem por parte dos alunos, motivada pelos fatores externos (família, amigos, etc) e pela mudança no estilo de ensinar do professor.

Tezani (2011), desenvolveu estudo que teve por objetivo a criação de um currículo comum na rede pública municipal, em Bauru, sendo parte do trabalho - Estilos de aprendizagem e o currículo: concepções dos profissionais do ensino fundamental da rede pública municipal - a discussão sobre estilos de aprendizagem para que fossem propostas ações que os efetivassem na prática pedagógica. Foi constatado que os coordenadores pedagógicos desconhecem o que é estilo de aprendizagem. Para 87% dos coordenadores, há necessidade de aprimoramento no conteúdo “estilos de aprendizagem”, pois não o sabem usar de forma pedagógica. 10% responderam não haver necessidade de capacitação e 3% o tema é desnecessário. 94% desconhecem a teoria da educação que justifica a importância do trabalho com estilos na área pedagógica, concluindo-se pela necessidade de uma educação continuada dos profissionais da educação.

Em se tratando de nível superior, Schmal et al (2011) – Estilos de aprendizaje en la enseñanza superior - explanam sobre as diversas tecnologias disponíveis aos alunos especialmente a possibilidade de consultas na WEB que definem uma nova forma de construir saberes, nova educação, novas formas de aprendizagem, conhecimento e convivência, fazendo com que os alunos suportem cada vez menos a permanência em instituições arcaicas que não acompanhem a evolução nem estejam de acordo com suas necessidades reais e especificidades de seus projetos de vida. Para os autores, é impossível dissociar ensino dos estilos de aprendizagem, os quais devem ser explorados

ao máximo. Citando Freire (2004), mostram que os processos de ensinar e aprender são, antes de tudo, processos de produção do saber, de produção do conhecimento e não transferência de conhecimento. Face aos avanços tecnológicos, e por ter deixado de ser o detentor absoluto do conhecimento, o sentido do ensinar passa a ser o de facilitar, acompanhar e orientar o aluno no seu processo de construção do conhecimento, ou seja, o foco do professor agora é o processo de aprendizagem do aluno e não apenas transmitir o conhecimento. Propõem mudanças nos trabalhos pedagógicos das universidades, principalmente aquelas que medem o trabalho dos professores por suas publicações, sem atentar para as reais necessidades e êxito dos alunos. As universidades devem buscar novas metodologias de trabalho pedagógico dos professores para que o processo de aprendizagem tenha um caráter dinâmico e completo.

Ainda dentro da área de novas tecnologias, encontramos o trabalho de Moita et al (2011), *Jogos Eletrônicos e Estilos de Aprendizagem: Uma Relação Possível - Breve Análise do Perfil de Alunos do Ensino Médio*, com o objetivo de investigar a relação entre os estilos de aprendizagem e os jogos eletrônicos, quais os estilos predominantes nos indivíduos que jogam com frequência para servirem de referência nas futuras aplicações no contexto, oportunizando novos procedimentos metodológicos para o processo de ensino-aprendizagem. Os autores concluem que “além da motivação presente na prática dos jogos eletrônicos, esta deve ser estimulada em sala de aula, com atividades que representem desafios, que exigem resultado imediato (estilo ativo), a partir de modelos, teorias e sistemas (estilo teórico) e/ou relacionando a teoria à prática (estilo pragmático)”.

Silva e Silva (2011) utilizaram o teste elaborado por Nunann (1996, apud GARDNER & MILLER, 1999) para detecção dos três estilos de aprendizagem relacionados a três sistemas sensoriais preferenciais: visual, auditivo e sinestésico, usando como instrumento de pesquisa, uma narrativa de aprendizagem e uma entrevista. A pesquisa visava saber se os estilos de aprendizagem, uma vez identificados, efetivamente ajudavam o aluno a aprender mais e melhor. Os resultados expostos responderam positivamente a essa pergunta no âmbito local.



Algumas pesquisas voltam para a modalidade de ensino a distância (EaD) e uso de TICs, sendo que Veraszto et al (2011) em sua pesquisa Educação a Distância e Estilos de Aprendizagem: Estratégias Educativas Apoiadas Pelas Tics questionam as características dos materiais produzidos para os EaD e como desenvolver conteúdos para os EaD, levando em consideração os diferentes estilos de aprendizagem e sem deixar de considerar os processos comunicacionais aplicados às mídias interativas. Discorrendo acerca das teorias sobre estilos de aprendizagem, evolução do EaD e as características específicas de cada indivíduo para aprender, os autores concluem que

Sem a intenção de desenvolver os conteúdos ou as atividades, o que aqui foi produzido procurou relacionar materiais, recursos, tecnologias e possíveis ações, para que o planejamento de qualquer disciplina que siga esses moldes se concretize efetivamente. Tudo desenvolvido a partir da aceitação e das necessidades de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, que respeite os diferentes estilos de aprendizagem tendo por base a utilização de processos comunicativos adequados e de variados recursos tecnológicos.

Veraszto et al (2011 p. 137) situando o contexto EaD apontam a necessidade da incorporação de novos recursos e novas linguagens visando, principalmente, à alteração de práticas provenientes do ensino presencial tradicional. Consideram, no cenário crescente de ensino a distância, os estilos de aprendizagem como um dos elementos que merecem atenção no processo de ensino – aprendizagem na modalidade tratada e mostram que diferentes tecnologias midiáticas, audiovisuais e interativas como aplicações em flash, vídeos interativos, vídeos educativos, imagens, sons, textos e hipertextos produzidos individualmente ou coletivamente com o auxílio de fóruns, e-mail, wikis, chats, blogs, álbuns de fotos e sites são alguns dos exemplos de recursos e linguagens que podem ser empregadas como apoio ao processo educativo na EAD.

No quadro a seguir, os pesquisadores sintetizam o panorama geral adotado para formulação do trabalho para EAD, cujo objeto são os estilos de aprendizagem, usando como balizadores do processo, os recursos didáticos - materiais e objetivos bem como aspectos operacionais, recursos tecnológicos - aspectos operacionais para o aluno e recursos humanos - papel do professor:

**Quadro 11: Recursos didáticos, tecnológicos e humanos para a EAD; uma abordagem para os diferentes estilos de aprendizagem.**

Recursos didáticos		Recursos tecnológicos		Recursos humanos
Material	Objetivos e aspectos operacionais	Aspectos operacionais para o aluno		Papel do professor
Textos Artigos Livros Documentos oficiais Vídeos Aplicativos interativos Imagens Vídeos Sons CDs e DVDs	Mostrar diferentes pontos de vista relacionados com a tecnologia e a EaD; Formar conceitos a partir de diferentes interpretações; Mostrar a importância dos estudos sociológicos e históricos no processo de construção social da tecnologia e dos ambientes virtuais; Capacitar e formar professores para a EaD, com a utilização das TIC; Mostrar diferentes formas de se apresentar um conteúdo; Apresentar metodologias diversificadas. Apresentar teorias de aprendizagem diferentes.	Ao longo do processo de formação, o aluno deverá entrar em contato, aprender e operacionalizar e/ou desenvolver, através do desenvolvimento e aplicação de atividades diversificadas, os seguintes recursos: Fóruns Chats Blog Mini-blog Wiki Editores de texto Editores de imagens. Editores de vídeos Softwares de Desenvolvimento de aplicativos em flash Álbuns de fotos Site Softwares educativos Jogos eletrônicos Dispositivos móveis.	O aluno deverá: Refletir acerca da concepção, manuseio e produção de diferentes recursos tecnológicos, priorizando sempre a formação para a EaD; Tomar conhecimento e contato com o processo de concepção e desenvolvimento tecnológico, exercitar, aprimorar ou desenvolver habilidades e competências para a utilização de diferentes recursos tecnológicos proporcionados pelas TIC; levar em conta diferentes realidades e diferentes formas de aprendizado para a elaboração de materiais didáticos Criar e aplicar suas idéias na prática educativa; Criar individualmente e de forma colaborativa, diferentes materiais didáticos; Aprender e utilizar recursos da comunicação para aliar com o processo educativo; Familiarizar-se com a linguagem audiovisual e interativa no desenvolvimento de materiais; desenvolver projetos educacionais conjuntos; interagir c/ a sociedade; através de projetos de extensão; entrar em contato com pesquisa acadêmica, participando caso tenha interesse ou aptidão.	Desenvolver materiais didáticos diversificados, apoiados por diferentes recursos tecnológicos; Administrar o sistema, carregando materiais; Criar e direcionar fóruns; Interagir rapidamente, com o aluno ou o grupo, quando uma dúvida surgir, sem deixar que ocorra desânimo ou desvio dos objetivos propostos; Manter o foco de aprendizagem em todas as atividades desenvolvidas; Mapear, avaliar, classificar o processo para desenvolvimento de estudos acadêmicos; Aplicar os resultados em melhorias futuras do curso; Propor atividades de pesquisa e extensão.

Veraszto et al (2011)

Nogueira (2011), da Universidade Federal do Paraná, elaborou pesquisa sobre O impacto do estilo de aprendizagem no desempenho acadêmico: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial na educação a distância. Enfatizando o crescimento vertiginoso da Educação a Distância (EAD) no Brasil, a pesquisa buscou verificar se os estilos de aprendizagem dos alunos identificados mediante o LSI (Kolb) impactam no desempenho acadêmico nas disciplinas de Contabilidade Geral e Contabilidade Gerencial. Foram selecionados 109 alunos num curso de graduação a distância em instituição pública federal. Os dados analisados indicaram a predominância do estilo assimilador e que o conhecimento dos estilos de aprendizagem não alterou seu desempenho nas disciplinas, indicando que as ferramentas utilizadas nos estudos a distância estão atendendo aos objetivos e peculiaridades dos alunos.

Oliveira e Alliprandini (2011), da Universidade Estadual de Londrina, apresentam Reflexões Teóricas Sobre os Estilos de Aprendizagem e a Prática Pedagógica da Educação a Distância com objetivo de refletir sobre a contribuição da perspectiva teórico-cognitivista, em especial os estilos de aprendizagem na EaD. A compreensão por parte do professor pode contribuir para a seleção de materiais e estratégias didáticas eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Finalizam considerando que, “pelo aluno apresentar diferentes estilos de aprendizagem e que o EaD exige novas formas de organizar o processo de ensino, é fundamental que os professores usem diferentes estratégias que possam levar o aluno à reflexão e que estas estratégias levem em consideração os estilos e modos de aprender do aluno”.

Cavelluci (2003) examina os estilos de aprendizagem em ambiente onde predomina a educação homogênea e conclui, após se reportar a Jung, Allport, Riding, Felder, Myers e Briggs e outros, que: “cada aprendiz é único na forma como recebe, processa informações, lida com diferentes situações de aprendizado e aprende; uma única forma de apresentar informações não vai atingir a todos os aprendizes da mesma maneira; a combinação de diferentes dinâmicas de trabalho em sala de aula beneficia diversas preferências de aprendizagem; o aprendiz precisa conhecer suas próprias preferências de aprendizagem para desenvolver estratégias que o auxiliem a lidar com as mais diferentes situações de aprendizagem na escola ou na vida”.

Amaral e Barros (2007, apud Barros, 2011, p.27) pesquisaram sobre Estilos de Aprendizagem no Contexto Educativo de uso das Tecnologias Digitais Interativas, usando como referencial teórico Honey, Alonso e Gallego (2002) e Alonso e Gallego (2000), concluindo que as características dos estilos de aprendizagem possibilitam referenciais para o trabalho de ensino e aprendizagem on-line ou presencial. São características que destacam um perfil de melhor assimilação e análise por parte dos alunos do que está apresentando. Isso motiva e potencializa a qualidade da aprendizagem; o teste de aprendizagem pode ser aplicado em diversas situações de aprendizagem, independente da área ou conteúdo a ser desenvolvido.

Quando fiz o primeiro esboço sobre a presente pesquisa, imaginei grande dificuldade para encontrar referencial teórico, sendo que a maioria das obras de referência são em língua estrangeira. Fiquei feliz em descobrir que os pesquisadores brasileiros têm voltado sua atenção para o aluno e sua forma de aprender, enfatizando a necessidade do conhecimento de seus estilos de aprendizagem, para que ambos, professor e aluno, em perfeita interação e sintonia, possam alcançar os resultados realmente esperados.

Nesse capítulo apresentei as diversas taxonomias e pesquisas realizadas sobre o processo de aprendizagem, estilos de aprendizagem, tanto no Brasil quanto no exterior e elegi como aporte teórico para a análise de dados a taxionomia de Riding e Rayner. No capítulo seguinte apresento a metodologia da pesquisa onde são relatados os princípios que norteiam a presente pesquisa e os instrumentos de coleta de registros utilizados.

## CAPÍTULO 3 - EMOLDURANDO O CAMPO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 3.1 Metodologia da pesquisa - introdução

Uma das partes mais complexas de uma pesquisa está em definir a metodologia a ser utilizada. Sem ainda vivenciar o problema *in loco*, movimei-me entre o método quantitativo e o qualitativo. A pesquisa científica, segundo Chizzotti (2006, p.20) tem por característica o esforço constante e sistemático para explicar ou compreender os dados encontrados e, a partir do “uso de critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada”, orientar as atividades humanas.

Laville e Dionne (1999, p. 27), ao tratar do positivismo, mostram que “o conhecimento positivo parte da realidade como os sentidos a percebem e ajusta-se à realidade”, que “o conhecimento deve respeitar integralmente o objeto” pregando a isenção plena do pesquisador sobre o objeto pesquisado. Considera também a experimentação como a base do conhecimento que deve ser rigorosamente controlada e o determinismo é também fator a ser aplicado no domínio do ser humano. A pesquisa experimental deve ter um caráter uniforme, com ênfase na precisão do uso das normas de apresentação e comprovação das descobertas científicas. Já a pesquisa qualitativa admite as variáveis presentes na realidade bem como as do pesquisador, pois seus valores, objetivos e concepções estão presentes durante toda a pesquisa.

O referencial teórico estudado mostrou que, gradativamente, os princípios do positivismo são questionados quando da sua aplicação nas ciências humanas. Algumas questões dizem respeito à quantificação, procedimento facilmente realizável nas ciências naturais, mas com resultados distorcidos ou não aplicáveis à realidade humana visto que os objetos de estudo têm vida própria: “pensam, agem e reagem”, como afirmam Laville & Dionne (1999 p. 33). São atores orientando a situação de diversas maneiras, ocorrendo o mesmo com o pesquisador que, numa pesquisa exerce influência sobre o objeto pesquisado, refletindo em seu trabalho, os valores e princípios considerados importantes na sociedade de sua época (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.16).

A escolha do método centrou-se inicialmente no problema que se apresentou a mim: pesquisa em sala de aula. A partir dele é que escolhi entre o quantitativo, o

qualitativo ou um método misto. Qualquer um deles poderia estar a serviço da pesquisa e resolver as questões a ela relativas, tal como afirma Brandão (2002, p. 28):

A questão que se coloca, para os pesquisadores em educação e Ciências Sociais, não é se abordagens que se utilizam de materiais quantitativos são mais ou menos adequadas para o estudo dos fenômenos sociais do que as que utilizam os materiais qualitativos; a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se pretende investigar.

Para definir minha escolha, tomei as palavras de Chizzotti:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a uma atenção sensível. (2006, p. 28).

Tendo como participante da pesquisa ora apresentada o aluno em seu contexto de aprendizagem, decidi realizar minha pesquisa com o emprego de metodologia qualitativa de cunho etnográfico na modalidade crítica, por ser essa a mais adequada ao contexto onde foi realizada a investigação. Ela foi realizada com o emprego de técnicas utilizadas em estudos do gênero, enfatizando as experiências de aprendizagem, o que possibilitou evidenciar a necessidade de ações imediatas para o alcance dos objetivos dos aprendizes. A decisão de realizar a pesquisa relatada nesta dissertação com referenciais de cunho etnográfico teve por premissa a possibilidade de utilização na área de educação, face ao enfoque interpretativista de que se reveste. Sendo seu referencial de observação o meio natural, sem qualquer manipulação do pesquisador, André (1995, p.17) denomina-a pesquisa “naturalística”. Nela, o pesquisador partilha *in loco* do ambiente onde os elementos pesquisados dão sentido a seus atos. As interações humanas e sociais adquirem significados diferentes de acordo com o contexto e a realidade das pessoas, sendo, pois, fundamental interpretar o sentidos dos eventos e acontecimentos a partir do significado atribuído ao que dizem e ao que fazem.

Segundo Watson-Gegeo (1997, p. 139), a abordagem crítica da etnografia escolar baseia-se no estudo das relações de poder presentes no uso da linguagem, na identificação de como as desigualdades sociais são reproduzidas, na sala de aula, com o apoio da linguagem e do discurso.

May (1997, p. 197) afirma que a etnografia crítica adota uma perspectiva das relações culturais e sociais que enfatiza o papel da ideologia na manutenção e reprodução das desigualdades em determinados contextos. A etnografia crítica diferencia-se da etnografia convencional por ter raízes marxistas e ter caráter emancipatório, pois que descreve não apenas a realidade, mas aponta soluções para transformação e fortalecimento de alunos e professores, mediante a colaboração entre professores e pesquisadores (May, 1997, p.139).

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (ERICKSON, 1986) que tem como suporte metodológico, para a coleta e análise de dados, os referenciais da etnografia (FETTERMAN, 1998; ANDRÉ, 1995 e WATSON-GECEO, 1997).

Tanto para Erickson (1986, p.81) quanto para Fetterman (1998), na pesquisa qualitativa estão envolvidos:

- a) Participação intensiva e prolongada no campo;<sup>4</sup>
- b) Registro cuidadoso do que está acontecendo, através de notas de campo ou da coleta de outros tipos de evidência documental;
- c) Reflexão analítica dos registros feitos no campo e elaboração de relatório detalhado utilizando material recolhido no local da pesquisa.

Para Wilson (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.15), a pesquisa etnográfica tem como fundamento as hipóteses naturalista-ecológica em que o comportamento humano é influenciado pelo contexto e a qualitativo-fenomenológica que determina a “impossibilidade de entendimento do comportamento humano sem entender o quadro referencial em que os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” Daí a importância da utilização de instrumentos de pesquisa que possam retratar as diversas situações a que estão submetidos os pesquisados.

---

<sup>4</sup> É imperioso esclarecer que, devido às exigências das agências reguladoras das pesquisas dos programas de pós-graduação, a longa permanência de campo é inviável, daí esta pesquisa ser de cunho etnográfico e não strictu sensu. Assim o tempo despendido em campo foi de cerca de 3 meses, num total de 24 horas-aula.

Para a realização de minha pesquisa - considerando que, para Watson-Gegeo (1997, p.136), a etnografia escolar envolve observação intensiva e detalhada de uma sala de aula durante um período, fiz uso da chamada observação participante que, segundo Fetterman (1998, p.34) caracteriza a maioria das pesquisas etnográficas quando são feitas as notas de campo, aplicados instrumentos diversos e a complementação desse material com entrevistas realizadas com aluno(s) e professores.

Adotei as perspectivas holística, êmica e ética para a pesquisa, (ADLER e ADLER, 1987) sendo que a primeira permitiu uma visão ampla do grupo estudado ao realizar descrições completas que permitiram conhecer o sistema de relações sociais e os padrões culturais do grupo. A exploração do comportamento dos alunos em seu ambiente natural permitiu a vivência de múltiplas variáveis que embasaram esta pesquisa, tais como suas expectativas profissionais, motivacionais e emocionais.

É fundamental esclarecer que a perspectiva êmica capta o interior da realidade observada. A percepção interior da realidade é instrumento para entendimento e descrição das situações e comportamentos. Fetterman (op.cit., p.20) afirma que uma perspectiva êmica exige o reconhecimento e a aceitação de múltiplas realidades. A documentação dessas múltiplas realidades levou ao entendimento do porque os aprendizes pensam e agem de diferentes maneiras.

Durante a realização desta pesquisa, preocupei-me com todas as ações do grupo, independentemente se diretamente a ela ligados. As linguagens tanto verbal quanto não verbal foram o principal meio de transmissão das ações e da sua cultura, pois sendo cultura “o que as pessoas fazem, o que sabem e o que constroem e usam” (ANDRÉ 1995, p.19) e sendo a etnografia a tentativa de descrever as ações, rituais e simbologias de uma comunidade, ela então está descrevendo a cultura desse povo.

Iniciei a pesquisa pela coleta de registros a partir de uma perspectiva êmica e ética, procurando obter sentido entre aquilo que vi e o referencial teórico coletado. O termo ético, sugerido por Pike em 1954, é uma perspectiva social, externa e científica da realidade. Dentro desses parâmetros, o (a) pesquisador (a) precisa saber lidar com as



situações que evidenciam aspectos da vida dos pesquisados e das instituições a que ele pertence.

Outro aspecto a ser considerado na pesquisa é a questão ética: como lidar com seus registros, anotações, gravações, que podem causar embaraços ao pesquisador e aos participantes da pesquisa? Para isso, preservei da identidade desses feita mediante a obtenção de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 3) para realização da pesquisa e uso dos resultados- bem como a oferta da reciprocidade que pode levar à mudança pretendida na pesquisa de caráter intervencionista.

Procurei conjugar minhas assertivas com os resultados alcançados na coleta de registros e os instrumentos de pesquisa utilizados, de forma a poder comprovar minhas interpretações. O referencial teórico mostra que a observação participante determina o envolvimento do (a) pesquisador (a) no processo contínuo de análise de dados. Suas hipóteses devem ser constantemente verificadas e suas interpretações checadas com os membros da comunidade pesquisada, sejam diretamente, sejam por meio dos resultados obtidos nos instrumentos de pesquisa - questionários, entrevistas, *inter alios*.

Para Fetterman (1998, p. 34), para ser aceita como pesquisa etnográfica, é necessário que o pesquisador siga fundamentos onde se insere a observação das ações humanas de uma determinada comunidade. Tal observação visa questionar os membros de um grupo social acerca de suas realidades e os significados de seus símbolos. Para isso, vivenciei, além das aulas de LE, outros momentos de interação e atividade social com os demais membros da comunidade estudada: participei da hora do lanche com os professores em sua sala de reunião e com os alunos no pátio da escola; reunião de professores, vivenciei momentos de conversa informal e descontração dos professores antes do início das aulas, e assisti às atividades da Semana de Educação para a Vida.(anexo VII)

Sendo que a pesquisa qualitativa envolve o contato próximo, permanente e duradouro na comunidade em estudo (FETTERMAN, 1998, p. 35), a observação participante implica a inexistência da neutralidade. Segundo Cameron et al. (1992, p. 2), “as ciências sociais não são e nunca foram uma investigação neutra. Reforçam essa

posição, as palavras de Japiassu (1934, p. 01) que contribuem derrubando o mito da neutralidade :

De forma alguma a ciência constitui mundo a parte. Tampouco instaura um reino isolado em que os especialistas se situariam numa espécie de realidade transcendente - numa objetividade supra-histórica, procurando um “saber puro” e desinteressado - um saber não contaminado ou “imaculado”. A “neutralidade” científica é uma imaculada concepção da ciência enquanto tal é mitológica. Por mais teórica, racional, objetiva, fundamental ou pura que pretenda ser, a ciência é portadora de cicatrizes engendradas por seu contágio com o universo sócio-cultural que a produz e determina seus objetivos.

Esta seção apresentou a metodologia escolhida, fundamentou suas características qualitativa e crítica, visando ao entendimento das ações humanas, seu referencial e a necessidade da participação do pesquisador numa visão subjetiva da realidade. A seguir, coloco os referenciais da pesquisa etnográfica no contexto sala de aula.

### **3.2 Pesquisa em sala de aula de LE**

A atividade de pesquisa deve fazer parte da vida dos profissionais de educação face à dimensão social de que se reveste a pesquisa – fato tão bem caracterizado por Demo (1996, p.2)- e a atividade educacional conforme esclarecem Ludke e André (1986, p.79).

Por muito tempo a atividade de pesquisa educacional seguiu os modelos utilizados pelos pesquisadores em ciências físicas e naturais. Entretanto devido ao caráter peculiar dos fenômenos educacionais, cuja maioria não pode ser submetida a abordagens simplesmente analíticas, os pesquisadores optaram pelas pesquisas participante, pesquisa-ação, a etnográfica ou naturalista como define André (1995) e o estudo de caso. A partir de 1960, são representantes de pesquisas que trazem exame detalhado do que acontecia no âmbito escolar, dentre outros, Jackson (1968); Smith e Geoffrey (1968); Smith e Keith (1971), que mostram que os instrumentos de pesquisa passaram por adaptações e modificações, os diários se expandiram como instrumentos para descrição dos fatores afetivos em sala de LE e a aplicação de abordagens antropológicas

e multidisciplinares, incluindo métodos etnográficos, permitiu a expansão das pesquisas no âmbito escolar.

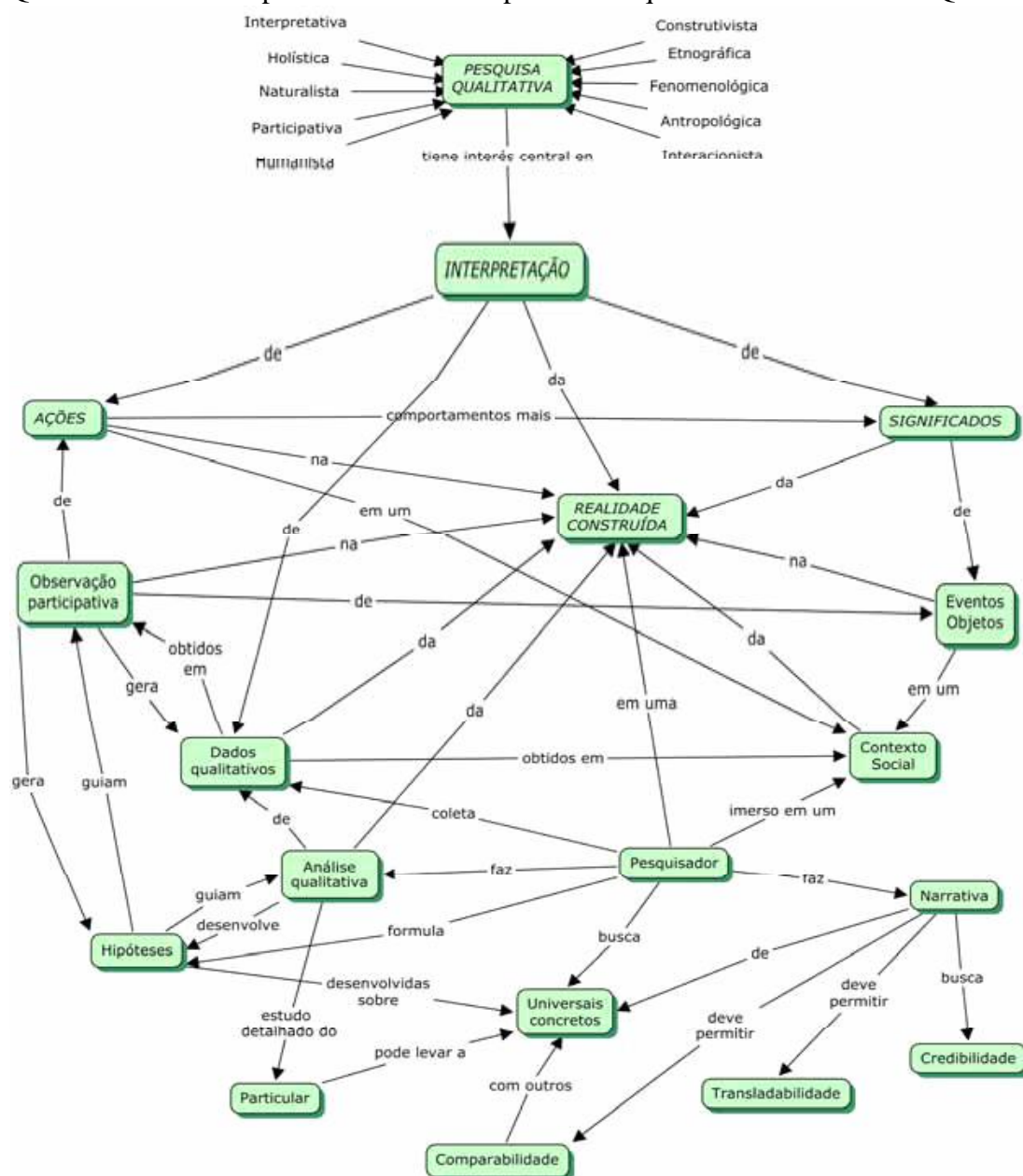
O quadro 12, construído por Moreira (2000, p. 2) detalha os conceitos, associações e aspectos que envolvem a pesquisa educacional qualitativa, mediante as afirmações:

No topo aparece o conceito de *pesquisa qualitativa* ao qual estão associados atributos como *interpretativa, holística, naturalista, participativa, interacionista simbólica, construtivista, etnográfica, fenomenológica e antropológica*.

O interesse central dessa pesquisa está em uma *interpretação dos significados* atribuídos pelos sujeitos a suas *ações* em uma *realidade socialmente construída*, através de *observação participativa*, isto é, o pesquisador fica *imerso* no fenômeno de interesse. Os *dados* obtidos por meio dessa participação ativa são de *natureza qualitativa* e analisados correspondentemente. As *hipóteses* são *geradas* durante o processo investigativo. O pesquisador busca *universais concretos* alcançados através do estudo profundo de *casos particulares* e da comparação desse caso com outros estudados também com grande profundidade. Através de uma *narrativa detalhada*, o pesquisador busca *credibilidade* para seus modelos interpretativos.

Erickson (1986, p. 119), dá preferência ao termo pesquisa interpretativa para se referir a todas as abordagens de pesquisa participativa, em lugar de pesquisa qualitativa, por ser mais abrangente, e para que não se infira a noção de que seja essencialmente não quantitativa e por apontar o interesse central dessa pesquisa que é o significado humano num contexto social e sua elucidação e exposição pelo pesquisador.

Quadro 12- Mapa Conceitual para Pesquisa Educacional Qualitativa



(M.A. Moreira, 2000).

Para melhor entendimento do conceito de etnografia na sala de aula, transcrevo Moita Lopes (1996, p.88):

A etnografia na sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aulas de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo, etc., para então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como estes acontecimentos estão organizados; c) como essas organizações se

comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem...este tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo de investigação, isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo”.

Para Moita Lopes (1996, p.86) a pesquisa em sala de aula parte de uma situação já evidenciada pelo pesquisador, sendo o foco a modificação de uma situação existente e por isso é chamada de pesquisa de intervenção. Difere da tradição visto que antes a pesquisa se apoiava no produto da aprendizagem da língua, utilizando teorias externas à sala de aula de forma experimental, caracterizando-se como pesquisa para a sala de aula conforme Nunan (1991). As pesquisas de hoje, voltadas para o processo de ensino e aprendizagem de línguas segundo ainda Moita Lopes, identificam a pesquisa na sala de aula (op.cit.)

Sendo a pesquisa aqui relatada realizada em contexto de sala de aula, minha preferência voltou-se para a etnografia visto que o objeto desta pesquisa poderia ser mais bem estudado com o apoio dos elementos que compõem a pesquisa etnográfica (observação detalhada da sala de aula durante o período de duração da pesquisa, entrevistas com alunos e professores, princípiosêmicos e éticos etc.). A pesquisa em sala de aula não deve limitar-se a questões que envolvem a sala de aula e sua constatação: ela deve ter um caráter crítico, considerando a necessidade de “transformação” ou “emancipação” do participante e a mudança do objeto da pesquisa para melhor. Como bem define May (1997, p. 197), “o objeto da etnografia crítica não é simplesmente descrever os fatos como eles parecem ser, mas mudá-los para melhor”. Dessa forma, a presente pesquisa assume orientação crítica, pois seu objeto é encontrar soluções para os problemas evidenciados em sala de aula. Para tal, será feita a entrega do material utilizado na pesquisa aos alunos e professora, retornarei os resultados dos dados a todos e, em seguida, darei início ao projeto solicitado pela professora para melhorar a aprendizagem dos alunos em LE - o que demonstra o despertar para os problemas existentes e a vontade de mudança.

A abordagem crítica da etnografia escolar tem como foco os estudos das relações de poder expressas pela linguagem em uso que legitimam desigualdades sociais, propondo a transformação. O dia-a-dia da escola reflete o interesse de uma parcela que constitui o sistema oficial, determinando modelos, procedimentos e funções aos professores, alunos e funcionários. Essa relação de poder pode ser constatada, por exemplo, na imposição, tanto para aluno quanto para professores, do uso de determinado livro didático - escolhido como

um roteiro predeterminado. Ao mesmo tempo, o professor, aliado a um calendário estreito e curta duração das aulas, restringe a aquisição do conhecimento pelo aluno ao utilizar uma única metodologia.

Ao voltar-se para o estudo dos estilos de aprender de alunos inseridos em contexto desfavorável à aprendizagem, a pesquisa ora apresentada realizou-se sob a orientação crítica no sentido de que observa e analisa os procedimentos do professor e alunos para solucionar os problemas envolvendo o processo ensino-aprendizagem de LE, alterando para melhor os elementos do contexto. Foi feita observação participante em sala de aula, na busca de elementos que evidenciassem o universo do ensino-aprendizagem de LE. As anotações foram feitas durante as aulas, tendo como foco principal os alunos em relação às suas motivações, interações, ansiedades, atenção às aulas, prontidão nas respostas escritas ou verbais, para evidenciar a sua participação na sala de aula de LE, e principalmente, suas dificuldades em relação ao estilo de ensinar do professor, pois segundo Watson-Gegeo (1997, p.139), a etnografia deve examinar os estilos do professor e dos alunos, seus registros em sala de aula e o tratamento diferenciado dos alunos pelo professor, bem como suas expectativas.

### **3.3. Acesso ao campo**

O acesso ao campo de pesquisa não é uma das tarefas mais fáceis. No caso de pesquisa em instituição escolar, minha abordagem teve que variar de acordo com as posições que as pessoas ocupam nas escolas e suas ideologias. A apresentação da pesquisa utilizou discurso diferenciado para o diretor, para o professor, alunos e membros do corpo administrativo, de forma a atender às necessidades e anseios de cada um quanto a minha presença em campo.

Burgess (1984, p. 45) realça a importância do acesso ao dizer:

A obtenção do acesso é uma fase essencial ao processo de pesquisa. Ela é um pré-requisito, uma pré-condição para que a pesquisa seja conduzida. Em segundo lugar, o acesso influencia a credibilidade e a validade dos dados que o (a) pesquisador (a), posteriormente, obtém. Os pontos de contato que o (a) pesquisador (a) estabelece com uma instituição, organização ou grupo influenciarão a coleta de dados e a perspectiva que pode ser retratada, posteriormente. Finalmente, as atividades que ocorrem durante este momento-chave da pesquisa influenciarão as maneiras que o (a)s

pesquisado (a)s encaram o (a) pesquisado (a)r e as atividades que ele (a) realiza.

Para o acesso ao campo de pesquisa, considerei inicialmente o guardião (ã) ou *gatekeeper* - aquele que pode abrir as portas e realizar a interação entre os membros da comunidade pesquisada e o pesquisador e que nem sempre é uma única pessoa - como o diretor da escola. Em pesquisa educacional, pode ocorrer a existência de um ou mais guardiões. Em seguida, identifiquei o coordenador pedagógico e o professor como elementos fundamentais para o acesso à pesquisa o que me levou a constantes e variadas negociações para dar cabo das tarefas da pesquisa, pois que nem sempre suas agendas eram preenchidas com atividades escolares. A experiência com os guardiões e os observados foi de extrema importância, permitindo a constante modificação na coleta de dados, na localização de novos participantes e na revisão da metodologia.

Considerando que a pesquisa tem como foco o aluno com objetivo de auxiliá-lo no seu processo de aprendizagem de inglês como LE, achei por bem utilizar também como instrumento de coleta de registros as narrativas de aprendizagem que, como histórias de vida, revelaram o contexto individual. Desta forma, pude partilhar de suas experiências pessoais, suas memórias, vivenciar o seu dia-a-dia no ambiente escolar e oferecer elementos para a sua transformação.

Até aqui, emoldurei alguns procedimentos metodológicos com base em referenciais teóricos que determinam a pesquisa qualitativa, com princípios etnográficos. A seguir, apresento os instrumentos de coleta de registros que serviram de base para obtenção dos resultados.

### **3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE REGISTROS**

#### **3.4.1 Observação e notas de campo.**

As notas de campo foram o primeiro instrumento de pesquisa utilizado. Elas representam a minha visão em relação aos elementos da pesquisa (participantes, professor regente, direção, contexto, ambiente físico, material didático). Partindo da observação, pude colher as informações necessárias à pesquisa e descobrir a relação de

interação entre alunos e a professora durante o processo de ensino - aprendizagem da LE, especialmente no tocante aos estilos pessoais de aprendizagem. Para não incorrer no risco de entrar em campo considerando que as respostas aos seus questionamentos serão respondidas à simples observação, considerei importante que os dados coletados abrangessem não apenas o que esperava, mas todas as variáveis que o grupo apresentasse para que pudesse, mediante triangulação dos demais instrumentos utilizados, alcançar o verdadeiro resultado para minhas interrogações.

Apesar de as anotações de campo poderem variar de pesquisador para pesquisador, podendo ser feitas à medida que ocorrem os fatos ou deixadas para serem realizadas ao final do dia de pesquisa-atitude que pode interferir nos resultados pelo esquecimento de detalhes dos fatos quando de sua ocorrência - mantive as anotações em agenda especialmente preparada para tal, de forma a acompanhar as variações que ocorreram no decorrer do processo. Deixei de criar categorias para as notas, o que talvez pudesse facilitar a coleta de dados, para evitar a não observação de fatos importantes, pois os elementos poderiam ficar “engessados” nas categorias previamente estabelecidas. Escolhi, pois, conforme Gomes (1994, p.68), definir as categorias após a coleta de dados porque, apesar de as categorias se referirem a um contexto com características comuns, em face da variedade de elementos que envolvem a pesquisa qualitativa em contexto escolar, com múltiplos atores e suas diferentes culturas, características, problemas e tantas outras variáveis, só poderiam dar-se a conhecer após a entrada em campo. Assim, o agrupamento dos elementos da cultura pesquisada só foi realizado após a análise dos dados coletados no período, podendo ser assim identificadas nas categorias:

1. Reflexão sobre a função educacional no ensino de inglês como LE
2. Aquisição de uma nova língua;
3. As políticas educacionais e o papel do (a) professor (a) no ensino em contexto EJA;
4. Estilos de aprendizagem.

Os passos metodológicos desta pesquisa tiveram início com a criação de formulários para acompanhamento do cumprimento das etapas pelos alunos, seguida da seleção de tópicos para a observação de campo (apêndice 01) podendo ser agregado



qualquer outro elemento de importância e a entrevista semiestruturada (apêndice 02). A pesquisa teve início com a observação de toda uma turma - cerca de 50 alunos. Após uma semana de aula, foi possível identificar um grupo de 20 alunos que poderiam atender melhor às respostas desejáveis à pesquisa. A exclusão deu-se por ausência às aulas ou por desinteresse em responder aos instrumentos de pesquisa

Foram utilizados instrumentos de pesquisa tais como observação de campo, questionários, entrevistas semiestruturadas, procedimentos baseados nos pressupostos da pesquisa interpretativista, segundo Erickson (1996) e narrativas de aprendizagem para identificação dos estilos de aprender dos alunos. Em seguida, foram analisadas as respostas dos participantes e feita a triangulação dos questionários aplicados com as narrativas, as entrevistas e as notas oriundas das observações de campo.

Cunhado em 1959, por Campbell e Fiske, a técnica de triangulação para análise dos dados teve sua popularização a partir de Denzin em 1970, que define a triangulação como “a recolha de dados a partir de um conjunto diversificado de fontes e utilizando diferentes métodos”, classificando-a em quatro tipos: triangulação de dados, de investigadores, triangulação de teoria e a triangulação metodológica. A triangulação de dados usa diversas fontes de dados de modo a obter uma descrição mais completa dos fenômenos; a triangulação de investigadores envolve a participação de diferentes investigadores na mesma pesquisa permitindo obter múltiplas observações no campo e também variações de pontos de vista; na triangulação de teoria o investigador recorre a múltiplas teorias para interpretar um conjunto de dados e a triangulação metodológica, envolve a combinação de múltiplos métodos, geralmente observação e entrevista.

Utilizei, conforme já dito, diversas fontes de dados para obter uma descrição mais rica e completa da realidade e usei vários métodos: a observação, entrevista semiestruturada e questionários para compreender os diferentes aspectos da realidade em estudo. A vantagem da utilização de diferentes tipos de dados foi proporcionar diferentes perspectivas a partir das quais pude entender melhor as ações de um grupo e suas características. A literatura documenta ricamente este tipo de procedimento de pesquisa (Creswell, 1997, Goetz & LeCompte, 1984; Guba & Lincoln, 1994, Maxwell, 1996, Strauss & Corbin, 1990, Wolcott, 1990, 1994).

A articulação da observação com a entrevista pode proporcionar resultados mais completos e precisos do que proporcionaria cada um dos métodos. A principal característica da observação participante é documentar a interação entre pessoas em ambientes naturais bem como conhecer os acontecimentos e o comportamento dos pesquisados. Já a entrevista pode ser eficaz para obter a perspectiva dos participantes acerca da realidade em estudo, contribuindo para atenuar desvios da observação participante e possibilitou o confronto dos conhecimentos obtidos através da observação da situação real em estudo com os significados que os próprios pesquisados atribuem a essa realidade, levando em consideração que as perguntas, que surgem naturalmente no decorrer da observação e são conduzidas de modo semelhante à conversa natural, são uma das características da observação participante.

### **3.4.2. Entrevistas**

Pela posição agora atribuída a mim, revelei, desde o início, interesse em conhecer as perspectivas dos alunos para que fossem vendo essas conversas com naturalidade, semelhantes à conversação comum. Entretanto, por mais que a sequência e a maneira como as perguntas são feitas sejam flexíveis, característica das entrevistas não estruturadas, que se aproximam da conversação natural, uma entrevista não é uma conversa espontânea. A entrevista é uma situação criada intencionalmente para falar acerca de algo em que o entrevistador está interessado e que pode ou não ser do interesse do entrevistado. O papel do pesquisador é fazer perguntas e o do pesquisado é produzir respostas contextualmente aceitáveis, partilhando experiências a partir do encaminhamento das perguntas pelo pesquisador. Na entrevista, a interação é fator primordial, sem o qual nenhum resultado seria obtido. Assim, como colaboradores para a construção do conhecimento, as entrevistas permitem que sejam recolhidos dados que evidenciam o ponto de vista das pessoas ou grupos.

Na coleta de dados mediante o uso da entrevista, procurei conhecer as idéias dos alunos quanto a sua experiência de vida, seus dados culturais e principalmente sua posição frente ao estudo de inglês como LE, permitindo, pela condução das perguntas e pelo controle das variáveis que caracterizam os métodos naturalistas, conhecer seus estilos de aprendizagem. Para tal, utilizei a semiestruturada, na terminologia de Denzin (1989), Fontana e Frey (1998, 2000) e outros. As entrevistas de campo tinham a

intenção, além de conhecer e captar as ideias dos pesquisados, criar vínculos interacionais para a obtenção mais fácil dos dados necessários à pesquisa.

Como observadora participante, acompanhei as tarefas dos alunos, questionando-os quanto ao desenrolar da tarefa e suas dificuldades, seu conhecimento prévio ou complementar. Essa parte da pesquisa foi realizada de maneira informal, permitindo que mais de um aluno interagisse na resposta, mesmo porque a forma de distribuição das cadeiras - em grupo - raramente permitia uma aproximação direta e exclusiva. Já na entrevista semiestruturada, pude trabalhar individualmente com os alunos, fora da sala de aula, permitindo que cada um oferecesse o melhor de suas respostas, permitindo, além disso, liberdade de expressão, longe dos olhares, da atenção e sem influência dos demais, visando principalmente à privacidade e questões relacionadas ao filtro afetivo<sup>5</sup>.

O diálogo foi iniciado por questões de caráter basicamente informal: As entrevistas tinham perguntas inicialmente abertas, permitindo ao aluno falar sobre sua vida, seu trabalho, suas atividades diárias. Aos poucos, direcionamos as perguntas para a aprendizagem e o estilo preferencial do aluno, não necessariamente utilizando a nomenclatura presente no referencial teórico, tendo em vista a pouca experiência dos alunos em relação à terminologia relativa aos estilos de aprendizagem.

A escolha dos entrevistados teve, de início, a colaboração da professora da classe que julgou importante a realização a partir dos alunos ditos problemáticos-repetentes, desinteressados, etc. No meu entender, para a professora além da possibilidade de “transformação” de atitudes, era também a chance de tê-los afastados dos demais, permitindo a realização de uma aula mais tranquila.

<sup>5</sup> O conjunto de aspectos afetivos configurados de alguma maneira no professor ou aprendente de língua(s). Os elementos formantes do filtro são: as motivações várias (pela língua, sua cultura, pela professora, pelas aulas, pelo material, etc.), o nível de ansiedade, a capacidade de identificação com a cultura, a pressão do grupo de pares, o poder de auto-estima e as atitudes. A aquisição de uma nova língua ou sua aprendizagem, no sentido restrito do termo, acontece sempre sob a vigência de uma dada configuração de filtro que promoverá preponderantemente uma dessas duas formas de aprender, a aquisição ou a aprendizagem. A metáfora para descrever filtros favoráveis ou desfavoráveis à aquisição, preferida na abordagem comunicativa, indica os adjetivos alto ou baixo (como numa comporta). Nem toda manifestação baixa de um elemento será negativa. Baixa ansiedade, por exemplo, é benéfica à aquisição. Prefere-se aludir a filtros positiva ou negativamente configurados para acomodar as combinações de cada caso e analisando se são negativas ou positivas à aquisição ou aprendizagem. Um filtro positivamente configurado (permeável ou poroso) permitiria a permeabilidade ou aproveitamento do insumo grossamente calibrado, aumentando as chances de que a aquisição da nova língua ocorra. O mesmo que AFETIVIDADE.(Glossário, <http://www.sala.org.br>)

Em seguida, passei a chamar os alunos a partir dos questionários: aqueles que não o haviam respondido em sua totalidade e aqueles que apresentaram respostas conflitantes, impedindo a apuração de seus estilos com sucesso e, finalmente, aqueles que, conforme observação, se mostravam mais ativos e interessados nas aulas. Os entrevistados demonstraram curiosidade pelo trabalho por mim realizado, crenças, ansiedades, alto filtro afetivo, sentimento de exclusão, dentre outros.

A entrevista é instrumento importante na pesquisa educacional, pois permite a proximidade do pesquisador com o pesquisado de forma a obter mais diretamente as informações necessárias à compreensão do comportamento humano, seus sentimentos, ideias e aspirações. A intenção é que o aluno discorra ainda mais sobre suas reais dificuldades e anseios, o que talvez não seja possível num questionário, face à distância que se coloca entre pesquisador e pesquisado, assim como a dificuldade de muitos alunos do EJA em lidar com a expressão escrita. O caráter de interação com os pesquisados ofereceu a oportunidade de quebra de relação hierárquica que normalmente é estabelecida em sala de aula. Não havendo imposição de ordem rígida nos questionamentos, a entrevista semiestruturada permitiu a captação imediata das informações. É importante ressaltar que não apenas o verbal está presente nas entrevistas. Esse foi o momento de conhecer o entrevistado: seus gestos, movimentos de corpo, meneios de cabeça, expressões faciais, tudo que pode contribuir para a compreensão do que foi realmente dito pelo entrevistado.

Para determinação do tipo de entrevista a ser realizada considerei o propósito a que ela se destinava. Inicialmente, considerei que a entrevista é um instrumento de validação de resultados na pesquisa qualitativa. No presente estudo, o objetivo foi conhecer os alunos, suas experiências pessoais com a língua inglesa e principalmente, seus estilos de aprender, cujas respostas foram conjugadas com as suas narrativas escritas. Em outro momento, efetuei a entrevista semiestruturada cujas perguntas, de acordo com Rosa e Arnoldi (2006), são feitas de modo que o sujeito verbalize seus pensamentos (questões abertas); o questionamento é mais profundo e também mais subjetivo; por fim, permite uma análise quantitativa das respostas que abordam pontos objetivos e também qualitativos do discurso dos informantes. Essa fase envolveu alunos questionados anteriormente, tendo sido dada liberdade para participar (ou não) dessa etapa da pesquisa. As entrevistas foram gravadas tendo como ponto de partida a

identificação do aluno (nome, idade, profissão) e gradativamente, fui acompanhando e direcionando sua narrativa para a definição de seu estilo de aprendizagem. O não-verbal esteve presente mostrando insegurança, alegria, euforia, felicidade, ausência etc. Considero importante ressaltar que as entrevistas semiestruturadas permitiram ao entrevistado a oportunidade de destacar os aspectos de sua vida que lhes são importantes sendo, portanto, consideradas também como narrativas.

### 3.4.3 Questionários

Os questionários são imprescindíveis instrumentos de coleta de dados visto que, por meio deles, é possível obter informações fundamentais sobre os pesquisados.

Em face dessas considerações e tendo em vista o contexto de sua aplicação, achei por bem aplicar questionários de múltipla escolha, pois são de fácil aplicação e análise, permitem facilidade e rapidez no ato de responder, apresentam pouca possibilidade de erros e trabalham com diversas alternativas. Como instrumento de coleta de dados, os questionários são constituídos por uma série ordenada de perguntas e, para sua estruturação, elaborei um *check-list* para nortear a aplicação dos questionários aos alunos, considereei como importantes os seguintes aspectos:

- 1- Os alunos têm a informação necessária para responder à pergunta?
- 2 - Eles são capazes de lembrar-se das respostas?
- 3- As questões são importantes para o aluno?
- 4- O questionário está ligado à formulação exata do problema a ser pesquisado e ao objetivo da pesquisa?
- 5-O aluno tem tempo para responder ao questionário?
- 6-Tem habilidade para articular as respostas?
- 7-As perguntas são simples e diretas?
- 8-Que estímulos deverão apresentados para levar o aluno a recordar as informações?

Foram aplicados questionários em 3 dias de pesquisa de campo, sendo que alguns em local separado, de forma a não prejudicar as atividades em sala de aula. Alguns

alunos mostraram-se desatentos às orientações e deixaram questões incompletas. Aproveitei o momento seguinte das entrevistas para corrigir os problemas. Alguns disseram não ter entendido a questão. Após examinar os instrumentos de pesquisa desses alunos, pude determinar que seu comportamento caracteriza mais um estilo de aprendizagem (dependência de campo).

Um dos questionários utilizados foi baseado em Felder e Salomon (1996, não paginado), sendo feita adaptação pela dificuldade que os alunos encontraram em entender as questões e porque a pesquisa tinha por objetivo verificar somente os estilos voltados para os canais perceptivos. As questões formuladas foram fechadas, com as variantes a) escolha de uma entre duas respostas e b) escolha de diversas alternativas que representassem o estudante. Esse tipo de questão permitiu facilidade de tabulação por ser mais objetivo. A segunda parte serviu como um “tira - prova” das afirmações do item a do questionário que, constituído de 18 questões, concentrava-se nos estilos voltados para os canais perceptivos, adaptado do inventário criado por Felder e Salomon (Anexo III) tendo em vista que as demais questões formuladas não se adequavam à pesquisa referente aos canais perceptivos. Fiz uso também de instrumentos de identificação de estilos elaborado por Grasha - Reichmann (1974) para verificação dos estilos em relação à colaboração, competitividade, dependência, independência, participação, dentre outros (anexo IV). Além do conhecimento dos estilos voltados para os canais perceptivos, a identificação e conhecimento pelo aluno acerca desses estilos, podem influenciar o processo de aquisição de LE.

#### **3.4.4 - Narrativas de aprendizagem**

Contar histórias é uma forma de colocar informação no contexto e de lhe dar o brilho dourado da memória (WURMAN, p. 253)

Segundo Paiva (2005, não paginado), pesquisadora que se detém, além de outras pesquisas, sobre a revelação do processo de aquisição de línguas,

A aquisição de línguas estrangeiras (LE) ou segunda língua (SL) é um processo sócio-cognitivo complexo e explicá-la sempre foi um desafio para todos que investigam seu ensino e sua aprendizagem. Como nenhum

pesquisador tem acesso direto às experiências dos aprendizes de forma a poder descrever, com segurança, o processo de aquisição de uma língua, o pesquisador pode contar com o relato dos próprios aprendizes, por meio de suas narrativas e reflexões sobre seus processos de aprendizagem. As narrativas conferem significado a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes. Através delas, podemos saber por que e como alguém aprendeu ou aprende uma língua e chegar a um certo grau de entendimento do fenômeno da aquisição que, possivelmente, não poderíamos perceber através de outra metodologia.

A narrativa de aprendizagem é instrumento considerado por pesquisadores e, em especial por Paiva (2005), como instrumento potencial para a compreensão do processo de aprendizagem de uma língua, pois permite a exposição da trajetória do aluno na língua. Por meio desse instrumento, é possível perceber, compreender e avaliar como se dá o processo de aquisição de línguas.

Nekvapil (apud PAVLENKO, 2007, não paginado) destaca a valiosa fonte de informação para a investigação sociolinguística, histórica e diacrônica representada pelas narrativas de aprendizagem visto que mostram como “coisas” ou eventos são descobertos, narrados e sentidos. Elas refletem as diferentes áreas de interesse do aluno, tais como atitudes, estratégias de aprendizagem, fatores sociais, influência cultural e familiar *inter alios*. As narrativas apresentam os elementos linguístico-discursivos constitutivos das realidades dos indivíduos que contam histórias, conforme Labov e Waletzky (apud PAVLENKO, 2007).

Sendo parte de sua cultura e partícipe de um núcleo familiar, os alunos têm condições de expressar todos os aspectos de sua experiência vivencial, dando à luz questões de linguagem bem como os fatores biológicos, cognitivos, culturais, socio-históricos que, como bem diagnostica Almeida Filho (2007, p. 17) propiciam tendências várias no processo de aprendizagem e interferem no processo intercultural e multilingual. Nas narrativas de aprendizagem os aprendizes evidenciam a relevância das emoções no desenvolvimento de habilidades orais e na reflexão por sua trajetória profissional, mostrando como o ensino-aprendizagem de uma língua envolve um sistema complexo de emoções, ideologias, diferentes identidades, crenças, desafios e inúmeras outras relações particulares e exclusivas dos diversos atores sociais.

Representando os contextos de aprendizagem sob a ótica dos aprendizes, as narrativas levam ao entendimento dos elementos que envolvem o processo de aquisição

de línguas. As narrativas de aprendizagem são importantes para a conscientização dos aprendizes sobre os processos de aprendizagem assim como potencializam a compreensão do professor sobre os alunos e ampliam os laços afetivos e interativos, na medida em que compartilham suas histórias. Em linguística aplicada, as narrativas de aprendizagem têm em destaque os trabalhos de Clandinin e Connelly (1990), com foco na formação do professor. Pavlenko (2007, não paginado) considera que as narrativas são “uma fonte única de informações e motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos”. Como uma técnica de pesquisa, a narrativa vai além das respostas às perguntas do entrevistador. Todos os elementos que envolvem aquele momento são significativos: a não-resposta, o silêncio, a vacilação, o verbal, o não-verbal, inquietudes, movimentos, tudo conta como evidência de sua história de vida.

Tendo em vista que as políticas educacionais não têm dado a devida atenção aos “excluídos”, esta é a hora em que os “esquecidos” passam para o outro lado, mostrando suas identidades, mesmo que fragmentadas, construindo a história de baixo para cima. Como parte do processo, as atitudes dos professores com relação ao sistema ou às reformas educativas podem chegar ao pesquisador de forma mais aberta, sem censura. As experiências dos professores podem permitir uma melhor compreensão de como se processam as políticas educativas. A história oral tem potencial para explicar interpretações dos problemas educacionais que não nos chegam de forma oficial.

Apesar da ênfase dada nesta pesquisa ao que o referencial teórico destaca como narrativas de aprendizagem considere também, como tal, as respostas dadas nas entrevistas orais, em função do contexto social e do direcionamento inicial de todos os entrevistados para os assuntos pessoais e familiares, bem como suas histórias de vida no passado e no presente. A interação face-a-face com o entrevistado possibilitou o exame de mais do que suas histórias de vida ou relatos de aprendizagem, mas suas emoções, desejos, ansiedades, expressos pela linguagem corporal, pelos seus silêncios e hesitações.

Neste capítulo expliquei o constructo metodológico que dará suporte à análise de dados, que se segue, enfatizando a importância do uso de instrumentos de pesquisa tais como a entrevista, os questionários (Felder e Salomon e Grasha e Reichman) e as



narrativas de aprendizagem que permitem ao pesquisador conhecer o pesquisado em relação a sua cultura, experiência, dificuldades, motivações e quaisquer outros fatores que interferem no processo de aprendizagem e que são indicativos dos processos intervencionistas necessários para alterar sua situação desfavorável, levando-o aos parâmetros desejáveis pelo processo educacional eficiente.

A seguir, apresento a análise dos resultados obtidos. Como participante da pesquisa na posição de pesquisador, mas sendo membro da observação participante, pude fazer parte do grupo de pesquisados e, mediante o contato próximo, colher informações, seja pela observação, seja pelas narrativas orais ou pelos demais instrumentos de pesquisa, para responder às indagações iniciais desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 4 - Hora do jogo - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

### **4.1- Introdução**

Quando da análise de dados, é importante ressaltar que a escolha pela triangulação, deu-se em lugar da cristalização, por essa apresentar-se como o mais adequado à investigação empreendida. Popularizada por Denzin em 1970 o autor a utiliza em 1989, sob diversos focos: a “triangulação de dados”, a “triangulação do investigador”, a “triangulação teórica” e a “triangulação metodológica”.

A “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes, explorando as diferenças temporais, espaços e indivíduos. Na “triangulação do investigador”, os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno e comparam os resultados: trata-se de comparar a influência dos vários investigadores sobre os problemas e os resultados da pesquisa. Na “triangulação teórica”, são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade e na “triangulação metodológica”, há a combinação de múltiplos métodos, tais como observação e entrevistas visando à melhor compreensão dos diversos aspectos da realidade estudada. O termo triangulação tem origem na navegação e é usado por topógrafos como técnica de autolocalização mediante o uso de três pontos em interseções. Na triangulação, há a pressuposição de um ponto fixo abordado por diferentes ângulos, gerando diferentes interpretações, sem o privilégio de nenhuma delas. Não há a idéia de convergência.

Considerarei para a análise de dados, 3 pontos como mais importantes: o aluno e suas variáveis de aprendizagem; o professor e seu trabalho e estilos de aprendizagem dos alunos.

#### 4.2- O campo

A entrada em campo para a pesquisa foi um momento de grande expectativa e ansiedade. Afinal, a partir desse momento eu poderia colher os dados (apêndice 1) que considerava importantes, estaria em permanente interação e imersão com todos os problemas existentes em sala de aula de LE. Ali, mediante a observação participante, poderia enfim, colocar em jogo todas as teorias e ideias reunidas e assimiladas por tanto tempo. Era o momento real de, no papel de olheira (pesquisadora), avaliar o desempenho dos jogadores para poder fazer deles grandes craques.

Para conseguir a abertura dos portões do campo, fiz contato com membros atuantes da comunidade que indicaram a minha pesquisa como importante para a escola e para os alunos. Cheguei à escola escolhida no período da tarde e, após as apresentações pessoais e da pesquisa, fui autorizada a iniciar o contato com a professora de inglês do período noturno. O tempo despendido para a coleta de dados foi de cerca de 3 (três) meses, considerando-se desde a entrada até o recebimento das narrativas de aprendizagem, coincidente com o término do semestre.

A instituição pesquisada data de 1980, sendo a primeira a ser construída na região onde se localiza. Inicialmente sua área era aberta, sendo necessário, para garantia da integridade física do imóvel, que fosse cercada com ferro trançado. Foram também colocados grades e portões com cadeado em todos os corredores tanto de acesso às salas de aula quanto nos de acesso à parte administrativa (secretaria, sala da direção, sala dos professores, por exemplo). Grandes canteiros pouco cuidados simulam o verde em meio aos bancos de concreto colorido que servem de assento aos frequentadores que aguardam aulas ou atendimento. Os pisos, paredes, pilares e teto refletem o abandono pela administração pública. Questões políticas relativas à antiga administração não permitem que os recursos orçamentários destinados à escola sejam recebidos e com isso, problemas variados têm impactado as ações pedagógicas e administrativas.

A escola funciona das 19hs às 22h 30. As aulas têm 40 minutos de duração e a disciplina Inglês é ministrada durante 80 minutos semanais. A turma observada tem as aulas concentradas numa única noite, ou seja, os alunos têm aulas de LE somente uma vez por semana.

Inicialmente a escola atendia às séries regulares de ensino fundamental e atualmente, faz parte do Projeto EJA - Educação para Jovens e Adultos, na modalidade presencial, com 08 turmas no período noturno. Esse Projeto, implantado nas escolas públicas desde 1960, tem por objetivo a inclusão daqueles que não puderam cursar a escola no chamado período crítico de aprendizagem.

Em um dos dias eleitos para pesquisa de campo, tive que interromper as entrevistas, pois a energia elétrica era constantemente desligada por alunos que ao mesmo tempo soltavam bombinhas para atrapalhar as aulas. Essa queixa foi levada, por alunos interessados em aprender, à direção da escola, tendo um dos professores do turno dito que nada é possível ser feito. Segundo ele, as políticas educacionais vigentes não permitem a reprovação, a expulsão ou sequer a retirada de sala de aula. Por esta razão, os professores ficam reféns dos maus alunos, sendo impedidos de realizar o seu trabalho com eficiência. Ao mesmo tempo, a falta de apoio, de condições materiais da escola, levam ao desânimo no exercício da profissão.

Após esse evento, a escola passou a contar com a colaboração da Polícia Militar que encaminhou regularmente dupla de policiais para garantir a tranquilidade escolar que vem sendo abalada constantemente pela violência que assola a área, fator de ansiedade para todos que ocupam aquele espaço físico. Pude notar que os docentes como que se “refugiam” na sala dos professores, não havendo qualquer interação professor-aluno fora das salas de aula.

Em uma das reuniões fora de sala de aula, mas dentro do contexto escolar, tomei ciência da satisfação dos docentes e membros do corpo administrativo quanto à internação de um aluno-problema, dependente químico, que muitos problemas causou à escola e agora aceita o tratamento para a dependência. Apesar da clientela, em sua maioria problemática, a escola mantém atividades diversificadas como semana da Educação para a Vida (anexo VII), tal como a ida ao Teatro Nacional para assistir à apresentação da Orquestra Sinfônica, com grande participação de todos.

Assim, fui conhecendo o ambiente natural da sala de aula tornando-me familiar no dia-a-dia da escola. Esta fase de observação não estruturada permitiu-me conhecer as características específicas da turma pesquisada e descobrir maneiras de me integrar na dinâmica criada pelo professor de modo a levar a cabo a minha tarefa de investigação,

sem perturbar o normal funcionamento das turmas: gradualmente fui focando a observação no trabalho que visava conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos.

Essa observação bem como a aceitação da minha presença pelo grupo permitiu também um maior envolvimento com um número menor de alunos, proporcionando conversas informais e perguntas casuais que me ajudavam a compreender algumas de suas atitudes. A aceitação pelo grupo como membro da comunidade pode ser comprovada pelos sorrisos constantes a mim dirigidos, às solicitações de participação em atividades dentro e fora de sala de aula e também pelas “entrevistas” a que era submetida para melhor entendimento da minha presença no local. Difícil foi manter o que Adler e Adler chamam de “equilíbrio entre o envolvimento e o desprendimento, a proximidade e o afastamento, a familiaridade e distância” (1998, p. 82), pois tinha certeza que todo aquele trabalho teria que ser realizado de forma a permitir o empoderamento dos participantes da pesquisa, incluindo-se a pesquisadora que, a partir desse contexto, pode refletir sobre seu trabalho reafirmando e alterando comportamentos. Este envolvimento, a ponto de ser considerada mais uma professora presente na turma, teve a grande vantagem de me permitir compreender melhor a realidade que queria estudar nas múltiplas perspectivas que a caracterizam e assim obter dados muito ricos porque recolhidos em ambiente absolutamente natural. Além da hora do intervalo no qual degustava o lanche oferecido, partilhei também de momentos de descontração nas comemorações de final de semestre realizadas pela turma, tendo direito a receber homenagem e agradecimentos pelo meu trabalho.

### **4.3 - A professora e suas práticas**

Dentro da premissa etnográfica, o pesquisador busca traçar uma ideia para iniciar sua pesquisa e vai moldando seus passos a partir dos fatos observados. Iniciei a pesquisa considerando a atuação do professor como elemento contributivo do fracasso dos alunos em LE. À medida que participei das aulas e do processo educacional, que conheci as crenças e abordagens do professor, pude moldar os procedimentos para perfeita análise dos fatos.

Inicialmente, minha atenção foi direcionada para o estilo de ensinar do professor, pois uma das questões da pesquisa era a caracterização e análise da adequação dos estilos de ensinar com os estilos de aprender dos alunos. A professora é licenciada em

inglês e português, tendo residido por seis anos nos Estados Unidos, o que, para ela, é fator valioso, pois permitiu “*o efetivo exercício da língua estrangeira, oportunidade que não é oferecida na graduação*”. Sinto que há uma discreta disfunção física na fala da professora, o que prejudica a perfeita enunciação das palavras. Esta se entusiasmou com meu trabalho, dizendo que:

Pr.- Nunca fui procurada por nenhum pesquisador. As disciplinas como Ciências têm despertado muito interesse, diferentemente do Inglês.

Situando-se esta como pesquisa etnográfica de perspectiva crítica (Thomas, 2003) visando à solução dos problemas encontrados, principalmente questão hegemônica e de poder, o interesse e a colaboração da professora foram decisivos para a sua realização. A atitude da professora permitiu a inter-relação entre pesquisa e ensino, parte fundamental do processo de construção do conhecimento em sala de aula. A colaboração entre professor e os pesquisados (professor, alunos e escola) permitiu a ajuda mútua e o intercâmbio entre o trabalho de pesquisa e o ensino. Entretanto, senti que o trabalho de pesquisa foi colocado como a “salvação” para diversos problemas. Assim, a professora revelou a necessidade de ajuda para obter sucesso com alguns alunos desinteressados e repetentes que, além de não cumprirem com as tarefas, ainda causam problemas ao funcionamento das aulas:

Pr.- Olha, acho que você deveria trabalhar com os mais difíceis; são repetentes, não querem nada e ainda perturbam as aulas.

Perguntada sobre o perfil dos alunos, ela respondeu que:

Pr.- Aqueles que já têm uma estrutura voltada para o aprender inglês, tudo dá certo, mas os outros...

Nesse momento, relatei a afirmação com das diversas teorias sobre aquisição de LE, dentre elas, a do inatismo e a motivação como um dos desencadeadores do mesmo processo.

Na entrevista não estruturada, a professora afirmou a grande satisfação em trabalhar com o inglês, pois considera fundamental o conhecimento da LE para o aperfeiçoamento profissional dos alunos. Na entrevista semiestruturada e gravada, a professora mostrou a sua relação com a profissão:

Pr.- Sou professora de Português e Inglês, mas prefiro ensinar Português-lista de escolas literárias, alguns autores. Dar aula de inglês é muito difícil...

Neste momento, pude constatar a realidade do trabalho de pesquisa, em constante revisão, variando conforme o contexto, o momento ou algum fator que interfira no pesquisado. Neste caso, a professora encontra-se desmotivada, considerando difícil a realização de suas atividades.

Durante a realização da pesquisa, a professora licenciou-se por problemas de saúde e, quando retornou de licença, quis inteirar-me das atividades seguintes, tendo a professora se mostrado desanimada:

Pr.- Ah, estou muito cansada... Não vou me desgastar com quem não quer aprender.

As aulas de inglês-LE são ministradas com utilização do livro didático. O livro didático tem por título - EJA: EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS, 2º segmento/ensino fundamental, etapa 6- Língua Estrangeira Moderna, e é dividido em dois volumes: o de teoria e outro de exercícios. Seus autores são Ruth Mara B. Marcinick e Vera Lucia Ranta. É uma obra específica para essa clientela de alunos, ministrado em regime semestral. Ao final da 8ª série, os alunos terão estudado 2(dois) anos de inglês.

O conteúdo do livro didático dá ênfase ao vocabulário e pouca normatização da língua. Os tópicos desenvolvidos pela professora no capítulo I foram: *Seasons, clothes, days of the week, months of the year, cardinal numbers( 20 a 50) occupations, school objects, family e animals*. Na parte gramatical foram apresentados: verb to be (affirmative, negative e interrogative form), adjectives, there to be e prepositions. As unidades 2 e 3 - skimming e scanning - que podem auxiliar aos alunos globais e analíticos e os 10 mandamentos da leitura eficiente (anexo V), não foram abordados pela professora. Devido a pouca proficiência na língua materna, os alunos, mesmo que interessados, não serão capazes de dominar o assunto sem a orientação devida. Apesar de o assunto não se fixar em conhecimentos da língua inglesa, considero-o importante para o aperfeiçoamento do aluno como um todo.

Tanto o livro sobre a teoria quanto o de exercícios fazem uso de muitas imagens, desenhos e preenchimento de lacunas. Os assuntos aparecem sem nenhuma ordem específica ou qualquer contextualização. No capítulo sobre os objetos escolares, temos, de um lado e do outro, os objetos e ao centro, seus nomes, apresentados com as letras embaralhadas (anexo VI) para que seja feita a relação entre um e outro o que favorece

os alunos de estilo visual. O mesmo correu com a unidade *family*, apresentada com o formato de árvore genealógica. Em seguida, são indicados exercícios do livro do aluno referentes ao conteúdo e a professora examinou a sua realização, aluno por aluno, oferecendo reforço positivo nos acertos e reforço negativo no caso dos erros e desinteresse.

No primeiro dia de observação, a professora escreveu o conteúdo no quadro, falou em inglês, fez a tradução para o português. Solicitou aos alunos que repetissem em coro e, em seguida, foi indicando os alunos, individualmente, para a repetição do exercício e a pronúncia em inglês. Durante o período de observação, esta atividade só foi realizada uma vez.

Sendo a motivação um dos principais fatores da aprendizagem, pareceu-me inadequada a proposta da professora que, para obter a atenção dos alunos, informou que o conteúdo de determinado dia será alvo do “testeinho” a ser realizado em data próxima. Após colocar as palavras e expressões no quadro-negro, recomendou:

Pr.- Copiem, pois vou pedir na prova; é obrigatório saber isso daí! Behave yourself (traduz).

Com isso, obtém a atenção de boa parte dos “ausentes” que passam a considerar a aprendizagem sob a perspectiva extrínseca e não aprendizagem pelo próprio ato em si, contribuidor de seu crescimento.

A professora algumas vezes, entra e sai da sala cumprimentando os alunos: *good-evening; good-night*, nem sempre recebendo a resposta apropriada. É uma atividade mecânica por parte da professora como um ritual naturalizado e não uma contribuição para o desenvolvimento das práticas sociais da cultura em foco.

As orientações e explicações são dadas em português

Pr.- Olha, gente, vamos continuar...Abram o livro na página...Vocês se lembram que já vimos isso na 5ª série.

Na 2ª aula observada, a professora procurou ativar, na interação com o aluno, o conhecimento prévio, sendo a tradução uma constante:

Pr.- A aula hoje é sobre clothes: roupas. Vamos repetir comigo...Vamos ver: que roupas vocês acham que são usadas no verão? E no inverno?



Não detectei nenhuma intenção da docente em contemplar a diversidade dos estilos dos alunos.

Senti que o uso do livro didático como base do ensino não atende à diversidade dos estilos de aprendizagem. A propósito, mais uma vez, é apresentada a falta de recursos áudio-visuais como responsável pela má condução do ensino. Quando planejou trabalhar com músicas em LE, a professora disse:

Pr.- Vou ter que escrever a letra no quadro. E escola não tem copiadora, a gente não tem como entregar uma cópia para cada aluno...

Por ter consumido quase todo o tempo da aula escrevendo a letra e aguardando que os alunos copiassem, não foi possível concluir a tarefa. Nas duas aulas seguintes, a professora esteve de licença e quando retornou disse aos alunos:

Pr.- Olha, gente, nossa programação está atrasada. Assim não vamos ter tempo de continuar a trabalhar com a música que vocês copiaram.

Da relação de assimetria instalada em sala de aula, surge uma atitude de passividade dos alunos que não se insurgem, aparentemente, contra o contexto instalado.

Durante o período de pesquisa de campo em que a professora esteve de licença, fui autorizada a aplicar os questionários e fazer entrevistas dos alunos. Fui solicitada também a acompanhar alguns alunos que preparavam uma apresentação de dança (hip-hop) como parte da Semana de Educação para a Vida (anexo VII). Essa atividade é parte da programação das aulas de inglês, apesar de os alunos não terem recebido qualquer informação sobre a dança, suas origens, composição, representação e nenhum dos alunos cantar ou falar qualquer palavra em inglês durante a apresentação.

As demais aulas foram destinadas à verificação da execução das tarefas escritas nos cadernos dos alunos com atribuição de “nota”, verificação dos alunos que não as fizeram e ameaças de reprovação aos que não apresentassem o caderno de exercícios plenamente preenchido. Em nenhum momento assisti a qualquer atendimento individual para esclarecimento de dúvidas ou reforço nas atividades. Ficou comprovado que o

discurso do professor em relação a suas crenças, anseios, vontades e estímulos não se coaduna com a sua realização em sala de aula.

#### **4.4- Os jogadores e seus estilos**

Os pesquisados são alunos do ensino fundamental (5ª. Série) de escola pública noturna localizada em área de classe média alta, oriundos da região administrativa chamada Varjão do Torto. Essa é uma área de assentamento de comunidades carentes, localizada na borda de área de classe média alta, região onde normalmente estão localizados os empregos desses alunos, no horário diurno. A rede pública oferece transporte público de ida e volta da área onde se localizam suas residências para a escola.

Os alunos se dispõem em sala de aula de maneira aleatória, havendo certa regularidade na organização das cadeiras: 1 fileira à esquerda, 4 juntas no centro e 3 à esquerda. Há um grupo de alunos em linha reta diante no quadro de giz, ao fundo da sala. São os “problemáticos”, segundo a professora. As idades variam entre 15 e 50 anos. A grande maioria trabalha durante o dia e estuda à noite, não dispendo de muito tempo para a realização de atividades extraclasse ou frequentarem o CIL (Centro Interescolar de Línguas). Também não dispõem de recursos financeiros para cursos particulares de LE. Seu desempenho em língua materna é bastante limitado. Apesar de haver uma relativa obediência às normas cultas quando do exercício da oralidade, a maioria não consegue escrever corretamente simples palavras. Muitos reclamam do barulho provocado por grupos distintos, impedindo-os de melhor aproveitar as aulas. Poucas vezes houve intervenção da professora de forma a controlar a disciplina em sala de aula. Apesar disto, todos os entrevistados afirmaram a importância de inglês para melhor posicionamento profissional. É onde evidenciei um dos mais importantes aspectos das narrativas, pois foram contando suas experiências, crenças e expectativas e a seguir, anunciaram novas possibilidades.

Ao final do primeiro dia de entrevista, fui abordada por um aluno:

A- Já terminaram as conversas?

P - Não. Você quer falar algo?

A- Queria conversar também...

Considero que, além da curiosidade, o aluno colocou expectativas na solução de seus problemas. Veremos agora alguns exemplos que evidenciam o universo dos pesquisados:

Valdivino foi entrevistado no dia seguinte ao seu questionamento. Ele tem 32 anos, trabalhava como jardineiro e orgulhosamente relatou a contratação por uma empresa de material de construção. Está em recuperação na disciplina. No momento da entrevista, sua cabeça ficava de lado, de forma a que seu olhar não encontrasse o meu. Seus ombros estavam encolhidos. Pude perceber alta ansiedade e, à medida que transcorria a interação, que ele se acalmava e falava com maior fluência. Seu principal objetivo foi apresentar queixas sobre os colegas problemáticos e por todas as falhas do contexto que impediam um melhor desempenho na LE. Em sua fala, o aluno evidencia a maior parte dos problemas que envolvem a escola pública, numa visão êmica da realidade escolar onde está inserido:

P - E aqui na escola? Como você vê o seu aprendizado de inglês?

A- Eu vou ser realmente direto. Não tenho muito que falar. Pois se eu for falar, corta a noite todinha porque realmente já perdi foi a paciência de estudar aqui. Eu adoro todas as aulas, não só a de inglês, mas todas as aulas tão, é, tipo assim... Gosto da professora de inglês, mas isso vai servir pra mim lá na frente...A professora é muito boa para dar essa aula de...Primeiro porque, tenho certeza, não só ela, mas os outros professores não estão achando muito bom porque eles querem explicar uma coisa e como é que os outros que querem estudar quer entender... Ela quer explicar, mas os outros conversadores não dão atenção. Então tá um desrespeito. Eu realmente estive conversando com minha noiva e,...Tava falando prá ela... Se até o meio do ano ou se conseguir ficar aqui até o fim do ano...Continuar assim, vou querer mudar de escola o mais rápido possível porque realmente não dá.

Depois do desabafo, pude questioná-lo sobre sua preferência de aprendizagem para confirmar o que havia sido evidenciado por meio do questionário que apresentou o seguinte score: Visual -10 respostas/ Auditivo -05 respostas/ Sinestésico -04 respostas.

Os excertos abaixo ilustram a evidência:

P - Você gosta de escrever?

A- Gosto de escrever e de ler também.

P - Você lê muito?

A- Tipo assim... no horário de trabalho não posso ler muito, mas assim um jornal..., uma revista... mas quando estou no horário de almoço... até dar o horário de começar o trabalho.

As questões “tira-prova” sugeriram o misto de estilo visual com sinestésico. Creio que esta preferência para o sinestésico advém das atividades profissionais, que são por

excelência, atividades de “fazer” e representam significativamente as práticas sociais do aluno. Foi possível também destacar, através de suas narrativas, que os estímulos ambientais - neste caso o som - não contribuem para a aprendizagem deste aluno. Suas respostas ao questionário Grasha - Reichmann confirmaram as notas de campo a partir das observações: o aluno é essencialmente individual, não conseguindo trabalhar em grupo. É dispersivo e dependente de campo.

Marizete tem 52 anos. Abandonou os estudos quando engravidou e pensou em não mais estudar. Tem muita dificuldade em se expressar na língua materna, tanto de forma escrita quanto oralmente. Diz sentir-se mal por ter estado tanto tempo sem estudar e ser a mais velha da sala. Além das aulas de inglês na escola regular, aguarda a concessão de matrícula em instituição beneficente para ampliar seus estudos. Retornou à escola como desafio às insinuações de familiar que espelhavam exclusão social e preconceito linguístico, demonstrados em entrevista cujo excerto transcrevo:

P -E você tinha vontade de voltar a estudar?

A- Não, não tinha... Eu comecei de uns tempos para trás, mas meu marido sempre me deu incentivo, mas eu nunca queria. Mas meu marido começou a dizer: “Ah você tá falando as palavras erradas, falando tudo errado...”. Ficou me chamando, dizendo que eu era burra. Eu disse: “vou mostrar a você que eu não sou isso que você está pensando. Não sou burra”. Disse que dizia aquilo tudo para me incentivar, que não era para humilhar...

As observações em sala demonstraram ser essa uma aluna bastante dependente de campo. Ela necessita da atenção da professora, dos colegas e somente realiza as tarefas se apoiada por algum outro aluno. Apesar disto, é altamente motivada, colaborativa, participativa, o que vem demonstrado pela sua interação em sala de aula, apesar de algumas afirmações sugerirem introversão.

As respostas ao questionário sobre estilos de aprendizagem (adaptado) demonstraram um estilo auditivo, reforçado pelas afirmações transcritas abaixo:

P - E como você faz? Você estuda num quarto fechado, numa sala grande cheia de gente...

A- -Estudo sozinha, sem ninguém do meu lado, falando em voz alta sozinha. Eu tento repetir pra mim mesmo sem ninguém, o que eu entendi. Só assim eu aprendo...

P - Você gosta de ver televisão?

A- - É muito pouco contato. Não tenho tempo e não sou muito chegada. Gosto de ver o jornal. Jornal, revista (+ ou menos). O problema é que eu não tenho tempo.

P - Se tivesse tempo, gostaria de ver ou ouvir já é suficiente?  
 A - Ouvir é melhor.

Cida tem 32 anos, casada, com filhos, deixou de estudar aos 15 anos. Trabalha como doméstica durante o dia e estuda à noite. Retornou à escola automotivada. As observações, questionários e entrevistas evidenciaram estilos auditivo e independente. Estuda na escola regular e em instituição comunitária. Em sala de aula demonstra firmeza nas afirmações e tranquilidade no aprendizado. Colabora com os demais colegas, sem pedir ajuda. Tem consciência da realidade que a cerca e da necessidade de aprimoramento em LE para crescimento profissional e social. Demonstra liderança quando toma a frente para a execução das tarefas que dependam de todos, mas mantém-se regularmente à distância, procurando “não aparecer”. Sente falta de mais atividades e diversificação. Para isso, recorre à Internet, onde tem oportunidade de aprender inglês. Eis alguns trechos de sua entrevista:

P - Como você prefere aprender inglês?

A- Gosto de ouvir musica em inglês. Abro o computador, na Internet e começo a tentar anotar a letra e cantar.  
 O que é. Eu tenho o maior desejo de aprender... De escrever e ler bem.

Além das expectativas -o olhar para frente -a entrevista permitiu a auto-reflexão acerca de seus procedimentos e sua vida:

P - O que pretende com o inglês?

A -Parei uns 10 anos. Adolescente rebelde, não que nada com nada. Arrumar emprego. Tem que ter estudo, Hoje, para arrumar emprego a gente não tem estudo, né... Minha questão é que voltei, tenho 2 filhos. Minha opção é aprender inglês, pois de repente, tá vindo a Copa, de repente a gente arruma até um emprego. Eu penso dessa forma, to jovem, dá tempo de correr atrás do prejuízo. Correria, casa, escola, filho, é uma correria danada, mas tô dando conta.

P-Como você aprende?

A - Comecei pela letra -música -gostei do jeito como eles falam. Dá pra entender. Não sei explicar.

É imperioso ressaltar que o uso da Internet como meio de contato com a LE, sem nenhuma agenda imposta à aluna, demonstra independência, alta motivação e prontidão para o uso de novas tecnologias.

Márcia A. tem 28 anos, trabalha como doméstica. Está desempregada há alguns meses e procura emprego para usar o salário como pagamento do curso supletivo em outra escola.

P -Por que você quer sair desta escola?

A- Ah!É chato vir todos os dias, a gente perde tempo, quase não tem aula e os professores ficam enrolando... Tomar ônibus é ruim, tem muita gente...Quero terminar o curso logo.

P - E para onde você vai?

A- Tem uma escola aqui no CA – a gente paga -que só tem que ir uma vez na semana para fazer prova.

Apesar de ter obtido nota 9 (nove) na avaliação parcial, não consegue responder a qualquer pergunta em inglês. Justifica com a realização apenas de tarefas escritas.

P - Você teve um bom resultado -nota 9 até agora. Como você aprende?

A- Eu faço muito dever escrito. Por isso eu tiro nota boa. Não gosto de falar inglês. Tenho vergonha. É muito difícil.

Não consegue definir seu estilo de aprendizagem, mas diz preferir escrever a ouvir ou falar em inglês. Seus questionários, aliados às notas de campo, evidenciaram predominância do estilo auditivo, tendo, no entanto, necessidade de utilizar dados escritos face às peculiaridades da aula de LE: É tímida, pouco sociável:

P - Como você estuda?

A- Gosto de estudar sozinha. Não tenho amigos, só colegas de escola. Faço tudo sozinha. Não gosto de fazer nada com os outros.

Antonio tem 30 anos, é motorista, está desempregado; apresentou-se de cabeça baixa, sem olhar diretamente nos meus olhos. Desconfiado:

A- Para que eu fui chamado?

P - Você respondeu ao questionário, mas algumas questões ficaram incompletas.

A- E para que serve esse questionário?

Expliquei a importância da pesquisa para ajudá-los no conhecimento da LE. Perguntei se podia gravar nossa conversa e ele respondeu:

A- - Vai para a mídia?

Detalhei o trabalho, a confidencialidade, o respeito à privacidade e ele relaxou.

Faz tarefas da escola à tarde e não faz mais nada durante o dia. Tem muita vontade de aprender inglês. Acha o número de horas-aulas insuficiente. Acha que um curso particular pode ajudá-lo, o que pode caracterizar dependência. Gosta das explicações do professor e também de escrever e falar. A primeira parte do questionário (Felder e Salomon) mostrou ser fortemente auditivo, com alguns traços de sinestésico.

Apresenta bom desempenho em sala de aula, é atento às aulas, pouco colaborativo, esquivo e pouco interativo (Grasha).

Life Way - Sobradinho II. Aluno tem 15 anos, sexo masculino, trabalha em “bicos” durante o dia. Faz parte de grupo que não se destaca pelas respostas prontas, mas mantém-se atento às aulas e à execução das tarefas. Seu questionário sobre estilos voltados para os canais perceptivos sugere ser aluno visual, com certa inclinação para o auditivo.

A- Não gostava muito de estudar. Mas, hoje acho que não existe idade para estudar, é só ter força de vontade. Hoje eu estou muito melhor na escola.

P - E como você aprende?

A- Gosto muito de escrever, de ler um pouco; não sabia da história de Brasília, agora já sei quando começou, já vi crescer uma parte dela.

Entusiasmado com a “virada” de sua vida, demonstra independência (Grasha).

Marcia B. Aluna tem 25 anos, casada, trabalha como doméstica durante o dia. Iniciou aprendizado de inglês, como os demais, na 5ª série, na mesma escola. Responsável, executa suas tarefas no tempo certo, organizada, excelente caligrafia. Seu questionário baseado em Felder/Salomon (adaptado) revela estilo predominantemente auditivo (escore de 10 para auditivo/04 visual /04 sinestésico). O questionário de Grash e a entrevista demonstram timidez, independência e colaboração. Altamente motivada, participativa e interagindo bem com todos.

Josefa F. - Aluna tem 24 anos. O questionário de Felder/Salomon mostra o escore: Visual -06 /auditivo -09/ sinestésico -03. Entretanto, sua narrativa demonstra dificuldade com a leitura em LE.

A- Eu escrevo, mas não consigo ler.

Ainda na narrativa, mostra-se arredia, preferindo estar sozinha. Dependente, conforme questionário (Grasha), afirmações na entrevista e na narrativa, é extremamente ansiosa.

A- Tenho muita vontade, mas às vezes não entra...

Tem muita dificuldade para aprender, atribuindo isto à falta de tempo para estudar:

A- Saio de casa às 6 horas da manhã e só volto às onze e ainda vou fazer os serviços doméstico.

A aluna mostra-se bastante motivada e luta contra suas dificuldades:

- A- Não pretendo parar, vou terminar e quero fazer uma faculdade. Eu espero que um dia consiga falar em inglês com alguém, estou me esforçando para que isso aconteça; é muito difícil, mas não é impossível.

Muitos outros exemplos poderiam ser apresentados, evidenciando os diversos estilos de cada um, e, por isso, considero importante ressaltar alguns excertos retirados das narrativas de aprendizagem dos entrevistados que espelham as motivações intrínsecas e extrínsecas, no dizer de Ehrman (1996, p. 138-143) e suas ansiedades, bem como a resposta à primeira pergunta de pesquisa.

- A- Eu quero muito aprender a falar e escrever em inglês, pois é muito importante para um crescimento social. (Josiane)
- A- Agora sei que o Inglês é muito importante na nossa vida... amanhã ou depois, um dia qualquer, agente pode precisar falar pelo menos uma palavra em inglês. (Neia)
- A- Acho lindo falá a lingua Inglêssa na vida proficional. no trabalho é pra vida toda. E muito importante estudar (Liodete).
- A- Logo que cheguei na quinta série aprendi o inglês...achei super agradável,muito divertido..Hoje já aprendi muitas palavras e pretendo aprender muito mais!!Eu me imagino falando tudo... Ser uma exper.(Raquel)

Em que pese os relatos dos alunos acerca das dificuldades (pouco tempo, material escasso, interferências de terceiros na aprendizagem, filtro afetivo alto, etc.) alguns consideram o professor peça-chave no seu sucesso, o que sugere que os estilos de aprender dos alunos estão ligados ao estilo de ensinar da professora:

- A- A professora Sonia é ótima, uma das matérias que aprendi a gostar por causa da professora que dá uma aula bem divertida (Márcia).

Nas narrativas, os alunos verbalizam suas falhas na aprendizagem, que podem ser atribuídas a:

a- falta de interesse anterior ou durante o aprendizado:

- A- Meu aprendizado era um pouco difícil porque eu não dava o interesse preciso aos estudos... principalmente na disciplina. Hoje eu vejo quanto a minha falta de interesse me prejudicou. Mas hoje o meu aprendizado, creio que está melhor, porque o meu interesse no mesmo é imenso. (Antonio)
- A- Parei uns 10 anos. Adolescente rebelde, não que nada com nada. (Cida)



## b- dificuldade interna:

- A- Eu gosto muito de todas as matérias, mas tenho muita dificuldade em aprende, tenho vontade mas as vezes não entra, e como se entresse no canto e saisi em outro, a matéria que tenho mas dificuldade e Inglês, pois, eu escrever mas não consigo ler sozinha presto bastante atenção mas se a professora pedi pra que eu leia uma fase eu não consigo. (Josefa)
- A- O meu lema que eu não queria estudar porque eu pensava que não entraria nada na minha cabeça, mais mi enganei não tem indade pra estudar só é ter força de vontade. (Marizete).

## c- fatores externos:

- A- Não temos muita oportunidade de estudar Inglês. Se tivesse mais oportunidade pra todos os alunos da rede pública, seria muito bom, pra todo que querem estudar (Aparecida).
- A- Inglês se tivesse aulas a mais, seria mais fácil o aprendizado... (Antonio).
- A- O problema é que temos poucas oportunidades de aprender o Inglês e outras línguas na rede pública. (Maria Aparecida).

Neste capítulo mostrei o resultado da utilização dos instrumentos de pesquisa citados no capítulo metodológico, que serviram para comprovar as questões levantadas e cujas respostas passam a ser explicitadas a seguir. É forçoso ressaltar que, mesmo falando-se em aula de inglês, poucos foram os momentos em que a LE foi realmente utilizada. A exceção é quando da leitura dos enunciados do livro didático. Muitas oportunidades foram perdidas. Não houve sistematização dos dias da semana, das estações do ano, dos dias do mês, datas especiais. Não houve qualquer contextualização.

Sendo o aprendizado de uma língua o aprendizado de uma nova cultura, surpreendeu-me não ter havido, em nenhum momento, a referência ou comparação com aspectos da cultura do aprendiz. A falta de material e equipamentos diferenciados, apontados pelo professor como empecilho para que ofereça aulas inovadoras, faz com que os alunos vejam o inglês como algo estanque, artificial, distante de suas realidades. A tônica nas aulas são as ameaças de reprovação para aqueles que conversam ou não fazem as atividades. Se o aluno conseguir copiar do colega, as coisas sairão bem para ele. O aprendizado deixa de ser motivador para ser elemento de coerção, aliado apenas a fatores externos e não ao verdadeiro crescimento do aluno.

Além das falhas apontadas acima, verifica-se que não há qualquer preocupação com os estilos de aprender dos alunos. Àqueles que fracassam é atribuída a

responsabilidade. São considerados desinteressados, desatentos, alunos-problema. Entretanto, não há nenhum indicativo de que os que “passaram” tenham adquirido os conhecimentos mínimos apresentados pelo livro didático. Não houve evidências de preocupação com o planejamento das aulas. No curto período de aulas, vimos apenas, além do uso do livro didático, a apresentação de uma música -que não foi concluída -e a frustrada apresentação de hip-hop, já que os alunos nada sabiam sobre o ritmo, sobre a letra e o professor estava ausente nos ensaios e quando da apresentação, pois era seu dia de folga.

Aos alunos cabe a pior parte do processo, que é permanecer na escola todas as noites, perdidos em relação à LE e incapazes de posicionar-se em relação aos seus estilos de aprendizagem. Esses são incapazes até de atribuírem aos professores a responsabilidade pelo seu fracasso. Esse é considerado esforçado, engraçado, considerando o colega do lado o responsável pelo mau ensino que lhe é oferecido. Assim, satisfeitos com o que a escola disponibiliza, alguns consideram importante um número maior de aulas porque “o inglês é complicado” ou um ensino de maneira diferente, “já que não são mais crianças”. Para eles, aprender inglês é saber a correlação entre aquela palavra diferente e a do português -é a tradução. Se esta não é apresentada, eles consideram que nada lhes foi ensinado. A preocupação com a oralidade não está presente mesmo dentre aqueles classificados como auditivos (verbais) e que gostam de música em inglês. Constatamos também que a grande maioria prefere aulas onde possam aprender a “falar” o inglês, independentemente da dificuldade que têm em se expressar na língua materna.

Dentre as pesquisas que fazem parte do referencial teórico, algumas consideraram idade e gênero como variáveis para distinção dos estilos de aprendizagem. Achei por bem não priorizar tais elementos em nossa pesquisa. Entretanto, constatamos que a maioria das pesquisadas do gênero feminino, em que pese todo o interesse na aprendizagem e alta motivação, demonstram maior dificuldade nas aulas de LE do que os alunos do gênero masculino, mesmo os considerados “problemáticos”.

Nesta pesquisa pude constatar variações nos estilos de aprender dos alunos, sendo que ocorre a predominância do estilo visual. Alguns alunos demonstram transitar facilmente entre dois estilos (visual e auditivo) o que permite a utilização de instrumentos diversos. Apesar de alguns demonstrarem preferência por atividades que

envolvem a integração física com o objeto - característico do estilo sinestésico - não encontrei nenhum dos alunos que se encaixasse somente ou predominantemente neste estilo. Para mim isto é um consolo, pois foi praticamente nula a utilização de atividades voltadas para o estilo auditivo. Atividades que atendam ao sinestésico podem ser consideradas fora de cogitação, considerando-se a realidade do contexto da pesquisa.

Os questionários aplicados -em número de 28- mostraram a predominância do estilo visual (18) seguido do estilo auditivo (10) e baixa representação do estilo sinestésico. Como as atividades em sala de aula são desenvolvidas mediante o uso exclusivo do livro didático, é grande a oportunidade dos visuais terem contato com inglês como LE. Os auditivos têm sido prejudicados pela raridade de atividades que priorizem suas características de aprendizagem.

O quadro seguinte demonstra a distribuição dos estilos (Felder e Salomon - adaptado) por gênero, que por não ser relevante para esta pesquisa, considero a diferença inexpressiva para efeito de análise. Entretanto, pode ser motivo de outros estudos ou de comparação com pesquisas já realizadas.

Quadro 13 - Distribuição dos estilos por gênero social

<b>Gênero Social</b>	<b>Visuais</b>	<b>Verbais/auditivos</b>
Masculino	09	04
Feminino	09	06

Dadas às características pertinentes à clientela estudada, verifiquei não haver qualquer preocupação, tanto do lado do professor, quanto do lado dos alunos, com relação aos chamados estilos de aprendizagem. Isto se dá face à falta de utilização de instrumentos que possam promover o crescimento do aluno em todas as áreas do processo cognitivo. Duas respostas antagônicas, comuns ao mesmo aluno, não causaram distorção nos resultados devido à triangulação com o resultado dos demais instrumentos de pesquisa:

Lembro-me mais das coisas que escrevo.  
Lembro-me mais do que ouço do que vejo ou leio.

Tendo em vista o contexto de que fazem parte, tendo os alunos que trabalhar durante o dia e sem estrutura de estudo em suas casas ou trabalho, todos se tornam dependentes da escola e do professor. Entretanto, os momentos de contato próximo e exclusivo com o pesquisador foram a oportunidade que os alunos encontraram para fazer ecoar as suas vozes, trazendo à tona a realidade operada em sala.

Apesar da demonstração de vontade de aprender dos alunos, depois de um determinado período, sua preocupação era preencher os espaços vazios dos exercícios propostos em seu livro “consumível” a fim de não serem reprovados, atendendo como autômatos ao discurso previamente escrito pelo poder hegemônico que rege a sala de aula.

Neste capítulo apresentei os dados coletados e a análise deles, dando como referencial para a pesquisa o campo, o professor e seu estilo de ensinar e o aluno com as suas narrativas e respostas a questionamentos. No capítulo seguinte apresento minhas considerações sobre o estudo, retomo as perguntas de pesquisa, indico as dificuldades para a realização da pesquisa e apresento propostas de estudos futuros.

## **CAPÍTULO 5 - REPLAY: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa relatada nesta dissertação contribuiu para o conhecimento das variáveis que intervêm no processo de aquisição de LE em determinado contexto, mais especificamente, revelou o tratamento dado por discentes e docente ao constructo estilos de aprendizagem. As observações iniciais tinham premissas que partiam da minha subjetividade. À medida que ocorreu a interação com os participantes da pesquisa e os demais elementos do contexto, muitas outras indagações foram surgindo, as quais contribuíram para maior embasamento destas conclusões.

Este trabalho foi estruturado em duas partes fundamentais: apresentação do estado da arte sobre o objeto da pesquisa e a pesquisa propriamente dita, tendo por base o referencial teórico. Apesar de toda a literatura sobre estilos de aprendizagem, esses ainda são passíveis de estudos mais aprofundados. A pesquisa, no entanto, reforça a afirmação de que o conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos é de real importância para o sucesso do processo de aquisição de LE, revelando-se fundamental para o desempenho dos aprendizes em sala de aula.

As teorias cognitivas, ao atentarem para os processos mentais que envolvem a aprendizagem, são um avanço em relação às demais teorias, pois enfatizam os processos motivacionais e todos os demais elementos que envolvem a aprendizagem. Considerando-se que não apenas os processos cognitivos são importantes na aprendizagem, esta é considerada uma construção pessoal resultado da experiência, ambiente e a forma como a atividade de ensino é organizada.

Aprender uma língua estrangeira envolve a aprendizagem de uma segunda cultura e, com isso, a aquisição de uma nova identidade ou a aculturação do aprendiz, processo que contém implicações diversas face às particularidades de cada cultura. A esse respeito é importante considerar que, se o aluno tem dificuldade – em função de idade, contexto, nível de aprendizagem, fatores cognitivos, emocionais, interacionais – em se situar dentro de sua própria cultura, com certeza terá dificuldade em obter a aculturação plena em LE. Para auxiliá-lo, é necessário que o professor traga para a sala de aula instrumentos vários que permitam o aprendizado ou, melhor dizendo, a aquisição dos

elementos culturais da nova língua. Músicas, filmes, periódicos, diálogos, atividades socializantes, teatro, dança, desenvolverão a colaboração e as trocas sociais tão importantes. Se considerarmos que a sala de aula é o lugar onde o aluno deve ser orientado para uma aprendizagem participativa, desenvolvendo consciência crítica em relação aos discursos, à aprendizagem e ações sociais, o professor deve reformular suas práticas para a construção da verdadeira cidadania.

Dada à variedade de estilos, aliada ao grande número de alunos em sala de aula com peculiaridades diversas, é primordial que o professor ofereça diversidade de atividades, com recursos variados, formas diferentes de apresentação, exercícios voltados para os mais frequentes e predominantes estilos evidenciados. Somente assim os alunos, com dificuldades de aprender, em face da enorme gama de variáveis envolvidas no contexto estudado, poderão alcançar seus objetivos. A metodologia empregada permitiu grande interação com os pesquisados, devendo, no entanto serem consideradas algumas limitações, dentre elas, a duração das aulas, assim como o curto período entre o início e o término das atividades escolares em cada noite. Por esse motivo, é importante ter cuidado com generalizações desses resultados para outros contextos.

Mediante esta pesquisa, tive a oportunidade de verificar a solidificação das atitudes hegemônicas de agentes do processo, que traduzem os objetivos do ensino fora da realidade do aluno. O professor preocupa-se com o “programa” a ser seguido. Como “regente” de classe, oferece o que lhe interessa e ao aluno cabe receber passivamente, o pouco que lhe é oferecido. Não encontrei evidências de preocupação real com o aluno - peça central do processo ensino-aprendizagem.

Entendo que o livro didático é instrumento chave da atividade em sala de aula, constituindo-se como elemento de amarra do processo ensino-aprendizagem. Valendo-se das unidades propostas, o professor deve estar atento às necessidades dos alunos e desenvolver o conteúdo de forma que ocorra realmente a aquisição. Infelizmente, o professor toma o livro didático como algo a ser seguido e por onde os alunos serão avaliados - se os exercícios do caderno de respostas estão respondidos em sua

totalidade, o aluno está aprovado, ainda que não apresente qualquer indício de assimilação do conteúdo em inglês.

Os resultados obtidos, resposta às inquietações sobre o processo de ensino aprendizagem de LE, não refletem os resultados de todo o Projeto EJA, em execução na rede pública de Brasília, pois a clientela aqui estudada tem características específicas relativamente aos demais aprendizes de LE na rede pública, sendo provenientes de meio socioeconômico desfavorecido. A maioria desses aprendizes quando inicia o aprendizado de LE vem marcada por experiências de insucesso, sentimento de incapacidade pessoal, sofrem ou sofreram alijamento em relação a grande parte da sociedade. A incapacidade da professora em atender às necessidades dos alunos e seus diversos estilos de aprender, é problema que não foi e não pode ser resolvido por completo quando da execução desta pesquisa. Naturalmente que, com a oferta da reciprocidade, muitas mudanças deverão ocorrer. Não foi considerado qualquer instrumento de avaliação da aprendizagem em LE por não ser pertinente à pesquisa, que investigou os estilos de aprendizagem para fornecer aos alunos o conhecimento de suas características pessoais e, com isso, melhorar seu desempenho escolar.

Apesar de as pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas apontarem a defasagem entre o estilo de ensinar do professor e o estilo de aprender do aluno como um dos fatores preponderantes no fracasso para aquisição de LE, mais uma vez ficou constatado que as políticas educacionais não podem ser desconsideradas: os objetivos gerais já foram definidos quando da inclusão da disciplina no currículo escolar; os objetivos específicos, no caso do projeto EJA, também já vêm delineados; os materiais, diga-se aqui, o livro didático, é distribuído pelas Secretarias de Educação. Resta ao professor definir a metodologia para relacionar os conteúdos aos objetivos - no caso, considero que ele deveria determinar esta metodologia em função da clientela - e, finalmente, a etapa avaliativa -que, segundo se sabe, já vem também determinada: não pode haver reprovação; no máximo, o aluno fica em recuperação. Para mim é importante acrescentar a essa pesquisa as indagações: O que faz o professor diante dessas condições tão adversas? Pula, grita, gesticula para se fazer entender pelo não verbal. Ainda, com certeza, é lícito perguntar: que recuperação é essa, apregoada pelas instituições de ensino, a que o aluno é supostamente submetido? Quem recupera o aluno? Quem o orienta para adequá-lo ao processo de conhecimento de uma língua que

não é a sua e que não faz parte de seu contexto? No final do semestre letivo, 05 alunos não obtiveram aprovação na disciplina. Dois estavam em recuperação desde a 5ª série. Ambos acumulam situação de dependência, sem que possam vislumbrar qualquer alternativa de verdadeira recuperação. Como alguns já o fizeram, parece que o caminho é abandonar a escola. Repetem-se, historicamente, as falhas no sistema que, conseqüentemente, atingem o aluno, por mais motivado que esteja.

A partir dessas considerações, posso concluir que o estudo proposto respondeu às questões desta pesquisa:

1. Como os alunos de uma escola pública evidenciam, em suas narrativas de aprendizagem, seus estilos mais produtivos de aprender?

Ao acompanhar a atuação dos alunos em sala de aula, pude verificar o seu completo desconhecimento do que seja estilo de aprendizagem. Após o esclarecimento a eles prestado e mediante perguntas direcionadas para a identificação dos estilos, pude constatar que a grande maioria identifica seus estilos por meio de ações praticadas diuturnamente, sem que esse reconhecimento seja por ele usado de forma favorável ao seu aprendizado. Em suas narrativas, os alunos evidenciam a busca, na instituição escolar, de solução para os problemas advindos de seu histórico de vida, de suas experiências negativas e sonham com oportunidades de vida melhor e mais próspera.

2. A prática docente é identificada com os diversos estilos de aprendizagem dos alunos desse contexto?

Ficou demonstrado que o professor não identifica o aluno como um ser em formação - apesar da idade - que deseja e espera que a escola atenda suas necessidades e anseios. As evidências do despreparo do professor quanto à melhor forma de ensinar LE - atendendo aos estilos de aprender dos alunos estão aliadas às falhas do sistema educacional que não provém a escola dos recursos materiais essenciais para o atendimento aos diversos estilos ou aos estilos predominantes nos alunos.

Desde o início, tomei a decisão de conferir um caráter intervencionista a esta pesquisa, visando à mudança de paradigma consolidado. Apesar de o tempo despendido para a pesquisa não ter permitido mudanças no paradigma estabelecido pela professora quanto à metodologia - única área que lhe era permitido atuar - fui convidada para



integrar o grupo de “Amigos da Escola” e auxiliar em suas atividades educacionais, especialmente em LE. Assim, está em fase de preparação projeto de ensino de LE contemplando os diversos estilos dos alunos, tendo em vista que a presença do pesquisador despertou, tanto nos alunos, quanto na professora a expectativa de solução para alguns problemas. A execução do projeto permitirá ao professor atuar de forma mais eficiente no processo de ensino-aprendizagem de LE, com melhor resultado para todos os alunos, permitindo a real transformação que a escola se propõe a oferecer ao aprendiz, incluindo-o socialmente, criando espaço para a verdadeira cidadania, além de abrir a possibilidade para novas pesquisas e intervenções na área.

### **5.1- Limitações da pesquisa e proposta de estudos futuros**

Em que pese a abertura dos portões e alta receptividade obtida para a realização desta pesquisa no contexto explicitado, considero que ainda não foi dada atenção especial à forma pessoal com que cada aluno internaliza a informação. Desta forma, apesar ainda da extensa bibliografia e sites da Internet que tratam do assunto, poucos foram os estudos voltados para os estilos de aprendizagem de inglês como LE.

Devido ao pouco tempo de duração das aulas e do semestre letivo, aliado às interferências variadas (falta de energia elétrica, licença do professor, saída dos alunos para atividades extraclasse e outras), não foi possível detalhar em sua plenitude os resultados obtidos nos questionários - principalmente o de Grash-Reichman de forma a obter resultado mais completo sobre os estilos predominantes nos alunos.

Considero que o projeto que se encontra em fase de montagem permitirá uma maior compreensão por parte da escola, da importância do conhecer os estilos de aprender dos alunos. Será possível a utilização de materiais que atendam aos diversos estilos de aprendizagem, levando ao conhecimento do professor, as diversas estratégias que contemplam os estilos em particular.

Além disto, possibilitando um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto, sugiro a seguir algumas propostas de estudos futuros:

1. Abordagem dos estilos de aprendizagem na formação continuada de professores de LE;
2. Papel do aluno no processo de ensino -aprendizagem de LE;
3. Relacionar estilos de ensinar do professor/ estilo de aprender do aluno em diversos contextos educacionais.

Acredito que craques surgem diante de cada professor durante sua vida profissional. Nesse jogo em que de um lado, existe uma pessoa experiente, conhecedora das técnicas de sucesso e do outro, seres em constante construção e ansiosos por uma oportunidade de vitória, cabe ao treinador (professor) reconhecer cada estilo, para que, a partir de procedimentos específicos, possam, no futuro, levantar a galera com cada gol feito por eles. Os erros de jogadas, em vez de servirem para sua exclusão do campo, remetendo para o vestiário ou para o banco, devem servir como estímulo para ambos os lados visando ao aperfeiçoamento das jogadas. Fazer com que os estilos dos jogadores sejam reconhecidos, harmonizá-los com o seu e estimular a prática constante de cada talento, permitirá ao treinador a construção da verdadeira EQUIPE, levando toda a galera e torcedores a comemorar com uma enorme *ola*.

Devido à imposição que o programa de mestrado nos impõe, no que tange a prazos, não aconteceu, de fato, o chamado “gol de letra”, mas um encaminhamento teórico-prático consistente para que ele venha a acontecer.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Linguística Aplicada -Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, SP; Pontes Editores e Arte Língua, 2ª edição, 2007.

\_\_\_\_\_. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes Editores, 1993.

\_\_\_\_\_. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. São Paulo: Museu da língua portuguesa, 14/05/2009.

<[http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_4.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf)>. Acesso em 14 de outubro de 2010.

ADLER, P. A.; ADLER P. Membership Roles in Field Research. Newbury Park, CA Sage Publications, 1987.

ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational techniques. In Denzin, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). Collecting and interpreting qualitative materials (pp.79-109). Thousand Oaks: Sage, 1998.

ALLPORT, G.G, Personality: a Psychological Interpretation. New York, Hold, 1937.

ALONSO, C. (1992). Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. Tomo I. Madrid: Colección Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense. In: Estilos de Aprendizagem na Atualidade v.01 Barros, Daniela M.V. (org.) Lisboa- Pt 2011 Disponível em < <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com> > Acesso em 30 de outubro de 2011.

AMARAL, S.F.; BARROS, D.M.V. Estilos de Aprendizagem no Contexto Educativo de Uso das Tecnologias Digitais Interativas.(2007). Disponível em: < [lantec.fae.unicamp.br/lantec/pt/tvdi\\_português/daniela.pdf](http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/pt/tvdi_português/daniela.pdf) > Acesso em 15 de outubro de 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BAGNO , M. Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna (Artigo publicado na revista Presença Pedagógica em setembro de 2006) Disponível em < <http://marcosbagno.com.br/site2/conteudo/textos.htm> > Acesso em 20 de outubro de 2010.

BAUER, M. W. A. ARTS, B. A. A construção do corpus; um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: Bauer, M. W.; Gaskel, G (Eds). Pesquisa Qualitativa em texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BETTS, G. H. The distributions and functions of mental imagery. New York: The Teachers College, 1909. In RIDING, Richard J. ; RAYNER, Stephen G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences in learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

BLOOM, B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1956. Disponível em: < <http://www.teo-education.com/teo/?cat=36> >. Acesso em 30 de outubro de 2011.

BRANDÃO, Z. Pesquisa em Educação- conversas com pós-graduandos. Edições Loyola. São Paulo, 2002.

BROWN, James Dean; RODGERS, Theodore S. Doing Second language Research. New York: Oxford, 2002.

BROWN, H. Douglas. Principles of language learning and teaching. New Jersey: Prentice Hall, 1993.

BURGESS, Robert. G. In the field: an introduction to field research. London: George Allen & Unwin, 1984.

CAMERON, D. et al. (1992). Researching language: issues of power and method. London: Routledge.

CASEY, M. B.; WINNER, E.; HURWITZ, I.; DA SILVA, D. (1991). Does processing style affect recall of the Rey-Osterrieth or Taylor complex figures? Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 13, 600-606. In Verbalisers and Visualisers: Cognitive Styles That Are Less Than Equal . Dr. R. C. McEwan & S. Reynolds Disability Services, Counselling & Student Life Fanshawe College, 2007. Disponível em: < <http://www.fanshawec.ca/sites/.../mcewan2007.pdf> >. Acesso em 21 de maio de 2009.

CASEY, M. B.; WINNER E.; HURWITZ, I ; DA SILVA, D Spatial abilities and reading deficits in visual artists. Empirical Studies in the Arts, 9, 1991.

CAVELUCCI, L.C.B. Estilos de Aprendizagem: em busca das diferenças individuais. Unicamp, 2003 Disponível em: <[http:// www.iar.unicamp.br/disciplinas/.../lia/estilos\\_de\\_aprendizagem.pdf](http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/.../lia/estilos_de_aprendizagem.pdf) >. Acesso em 19 de outubro de 2011.

CERQUEIRA, T. C. S. Estilos de Aprendizagem em universitários. Belo Horizonte, MG. Edições Cuatiara, 2000.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo, Cortez ,1991.

CHOMSKY, N. Review of verbal behavior by B.F. Skinner. Language, 1959 in LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. How language are learned. Oxford University Press. Oxford: 1999.

CLANDININ, D.J. e CONNELLY, F.M. Stories of Experience and Narrative Inquirít. Educacional Research v.19 n° 5. Junho/julho 1990. Disponível em: < <http://www.jstor.org/pss/1176100> >. Acesso em 23 de dezembro de 2010.

CLAXTON, C.S.; RALSTON, Y. Learning Styles: their impact on teaching and administration. Higher Education Report 10 Washington, DC: American Association for

Higher Education.1978. In RIDING, R. J. and RAYNER, S. G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

CURRY, L. An organization of learning styles theories and constructs. ERIC Document 235185. 1983. In RIDING, R. J. a; RAYNER, S. G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

CUTHBERT, Peter F. The students learning process: Learning Styles of Learning Approaches? In Teaching in Higher Education. Vol 10- nº 2. Manchester Metropolitan University: UK, 2005. Disponível em:

< [http://www.numyspace.co.uk/~unn\\_evdw3/skills/2008/papers/cuthbert.pdf](http://www.numyspace.co.uk/~unn_evdw3/skills/2008/papers/cuthbert.pdf) >. Acesso em 03 de julho de 2011.

DAVE, R. H. Developing and writing educational objectives (Psychomotor levels pp. 33-34). 1970 In bloom's taxonomy - learning domains Disponível em:

< [http://www.businessballs.com/bloomstaxonomyoflearningdomains.htm#simpson's psychomotor domain](http://www.businessballs.com/bloomstaxonomyoflearningdomains.htm#simpson's%20psychomotor%20domain) >. Acesso em 13 de outubro de 2011.

DEMO, P - Metodologia Científica em Ciências Socais. São Paulo, Atlas, 1981.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (orgs) O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. K. The Research Act, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall. 1989

DENZIN, N. K., ; Y. S. LINCOLN (2003), “Introduction: The discipline an Practice of Qualitative Research”, em Denzin, N. K., e Y. S. Lincoln (eds.), The Landscape of Qualitative Research – theories and issues, 2.ª ed., Sage, pp. 1-45.

DINIZ, M.C.N. Los stilos de aprendizaje como marco metodologico de dos educadores para desarrolar las competências y habilidades de SUS educandos. In Estilos de Aprendizagem na Atualidade v.01 Barros, Daniela M.V. (org.) Lisboa- Pt 2011 Disponível em: < <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com> >. Acesso em 30 de outubro de 2011.

DUARTE, Tereza A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica) .CIES e-WORKING PAPER N. ° 60/2009. Disponível em:

< [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf) >. Acesso em 18 de agosto de 2011.

DUNN, R. e GRIGGS, S.A. Learning Styles: a quiet revolution in American secondary schools. The Clearing House, 1989. In RIDING, R. J.; RAYNER, S. G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

DUNN, R.; DUNN, K.; PRICE, G.E. Learning Styles Inventory. Lawrence,KS: Price Systems, 1989. In RIDING, R. J. and RAYNER, S. G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

DUNN, R. DUNN, K.; PRICE, G. Learning Style inventory (LSI) for students in grades 3-12. Lawrence, Kansas, Price Systems, 1979. In: CERQUEIRA, T. C. S. Estilos de Aprendizagem em universitários. Belo Horizonte, MG. Edições Cuatiara, 2000.

DUNN, R.; DUNN K., PRICE G.E. "Diagnosing learning styles: a prescription for avoiding malpractice suits", Phi Delta Kappa January, 1977. In RIDING, R. J. ; RAYNER, S. G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

DUNN K.; DUNN R. Teaching Students through their individual learning styles. Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall, 1978. CERQUEIRA, T. C. S. Estilos de Aprendizagem em universitários. Belo Horizonte, MG. Edições Cuatiara, 2000.

EHRMAN, M. E. Understanding second language learning difficulties. Thousand Oaks, CA; London, New Delhi: SAGE, 1996.

ENRWISTLE N. J. ; RAMSDEN P. Understanding students learning. London: Croom Helm, 1983. In RIDING, Richard J. ; RAYNER, Stephen G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: Research in teaching and learning. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FELDER, Richard M ; SOLOMON, Barbara. Learning Styles and Strategies. 1996 . Disponível em: < <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm> >. Acesso em 20 de dezembro de 2008.

FELDER, Richard M. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. Journal of Engineering Education, vol.78, n.7, 1988. Disponível em: < <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm> >. Acesso em 20 de dezembro de 2008.

FETTERMAN, David M. Ethnography: step by step. London: Sage, 1998.

FOGARY, G. ; BURTON, L. A comparison of measures of preferred processing style: Method or trait variance? Journal of mental Imagery, 20(3&4), 87-112, 1996. Disponível em:

< [http://eprints.usq.edu.au/964/1/Fogarty\\_Burton\\_Preffereed\\_processing\\_style\\_18.pdf](http://eprints.usq.edu.au/964/1/Fogarty_Burton_Preffereed_processing_style_18.pdf) >.

Acesso em 01 de maio de 2011.

FREITAS, A.A.; CRUZ, C.A.; ESCRIVÃO FILHO, E. Contribuições dos Estilos de Aprendizagem no Ensino das Teorias administrativas em Engenharia da Produção. Disponível em: < [http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais\\_13/artigos/746.pdf](http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/746.pdf) >.

Acesso em 23 de outubro de 2011.

FULLER, Cheri. *Talkers, Watchers & Doers-unlocking your child's unique learning style*. Colorado Springs: Piñon Press, 2004.

FUTER, M. J. K. *A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de Português língua Estrangeira: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. UnB. Brasília, 2007.

GARCÍA CUÉ, J.L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado*. Tesis Doctoral. Dirigida por Catalina Alonso García. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. In *Estilos de Aprendizagem na Atualidade v.01* Barros, Daniela M.V. (org.) Lisboa- Pt 2011 Disponível em: < <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com> >. Acesso em 30 de outubro de 2011.

GARDNER, R.W.; HOLZMAN, P.; KLEIN, G.; LINTON, H.; SPENCE, D. *Cognitive Control: a study of individual differences in cognitive behavior*. Psychological Issues 1, Monograph 4. In RIDING, Richard J. ; RAYNER, Stephen G. *Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior*. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

GOMES, R. *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GORDON, R. *An investigation into some of the factors that favour the formation of stereotyped images* .British Journal of Phychology,1949. In RIDING, Richard J.; RAYNER, Stephen G. *Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior*. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

GRECORC, Anthony F. *An adult's guide to style*. 2nd. Columbia CT: Gregorc Associates, Inc 1985. In RIDING, Richard J. ; RAYNER, Stephen G. *Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior*. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

GRIGERENKO E. L. ; STEMBERG, R.J. "Thinking Styles" in Saklofske,D. H. e Zeidner,M (eds) *International handbook of Personality and Intelligence*. In RIDING, Richard J.; RAYNER, Stephen G. *Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior*. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

GRIGGS, S.A. *Learning Styles Counseling*. Ann Arbor, MI ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse, University of Michigan, 1991. In RIDING, Richard J. ; RAYNER, Stephen G. *Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior*. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

HARROW, A. J. . A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives. 1972 . In bloom's taxonomy - learning domains. Disponível em <[http://www.businessballs.com/bloomstaxonomyoflearningdomains.htm#simpson's psychomotor domain](http://www.businessballs.com/bloomstaxonomyoflearningdomains.htm#simpson's%20psychomotor%20domain)>. Acesso em 13 de outubro de 2011.

Institute of Technology Tralee, Tralee, O. Kerry Ireland. Disponível em: <<http://www.ittralee.ie/en/InformationFor/Staff/CentreforEducationalDevelopment/Learning/LearningTheories/Appendices/>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2011.

JAPIASSU, H O mito da neutralidade científica. Imago Editora Ltda: Rio de Janeiro, 1934.

JONES, Sabine. Language awareness and learning styles. In: Van Lier, Leo & Corson, David (eds.). Encyclopedia of language and education. Vol.6. Dordrecht: Kluwer Academic Press. 1997.

KEEFE, James W. ; THOMPSON D. Scott - Learning style theory and practice. Reston VA. National association of secondary school principals, 1987. In RIDING, Richard J. and RAYNER, Stephen G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

KIYMAZARSLAN, V. A Discussion of language acquisition theories. Disponível em: < [http:// maxpages.com/thena/ladiscussion](http://maxpages.com/thena/ladiscussion) >. Acesso em 28 de março de 2010.

KIRTON, J.W. Adaptors and innovators. London, Routledge.1994. In RIDING, Richard J. and RAYNER, Stephen G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences in learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

KOLB, David A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs NJ: Prentice –Hall, 1984. In RIDING, Richard J. and RAYNER, Stephen G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

KRASHEN, Stephen D. Second Language Acquisition and Learning. Postado na Internet em 12/2002. Disponível em: < <http://www.sdkraschen.com> >. Acesso em 25 de março de 2010.

\_\_\_\_\_. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Postado na Internet em 07/2009. Disponível em < <http://www.sdkraschen.com> >. Acesso em 25 de março de 2010.

LAKOFF, G. JOHNSON, M. Metáforas da Vida Cotidiana. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. Applied Linguistic. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. Theories of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1991.



LAVILLE, C. DIONNE, J. A Construção do Saber - manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

LEITE FILHO, G.A.; BATISTA, I.V.C.; PAULO JUNIOR, I.; SIQUEIRA, R.L. Estilos de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico -Uma Aplicação do Teste de Kolb em Acadêmicos no Curso de Ciências Contábeis. Disponível em: < <http://www.congressosusp.fipecafi.org/artigos82008/125.pdf> >. Acesso em 23 de outubro de 2011.

LIBANEO, J.C. Didática, S. Paulo. Cortez, 1991. In NEIVA, J.S.F. Estilos de Aprendizagem e Avaliação. In Estilos de Aprendizagem na Atualidade v.01 Barros, Daniela M.V. (org.) Lisboa- Pt 2011 Disponível em: < <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com>>. Acesso em 30 de outubro de 2011.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. How Language are Learned. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LOPES SILVA, G.O. e WECHSLER S.M., Estilos de aprendizagem: análise da produção científica brasileira, Campinas, 2010. In: Estilos de Aprendizagem na Atualidade v.01 In Barros, Daniela M.V. (org.) Lisboa- Pt 2011 Disponível em: <<http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com>>. Acesso em 30 de outubro de 2011.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAY, Stephen. Critical Ethnography. In N.H.Honberger e D. Corson (eds) Encyclopedia of Language and Education, vol. 8: Research Methods in Language and Education. Klauer Academic Publishers: Netherlandd, 1997.

MCEWAN, R. C.; REYNOLDS S. Verbalisers and Visualisers: Cognitive Styles That Are Less Than Equal .Fanshawe College, 2007. Disponível em: <[http://www.fanshawec.ca/sites/default/files/file\\_attachments/mcewan2007.pdf](http://www.fanshawec.ca/sites/default/files/file_attachments/mcewan2007.pdf) >. Acesso em 15 de maio de 2011.

MC CARTHY, Bernice. Using the 4MAT system to bring learning styles to scholls. Educational Leadership, 48(2). 1990, p.1-36 in SARASIN, L. C. Learning Style Perspectives- impact in the classroom. Madison, WI: Atwood Publishing, 2006.

MARKS, D.F. Visual Imagery Differences in the recall of Pictures. British Journal of Psychology. 1973. In RIDING, Richard J. and RAYNER, Stephen G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On Qualitative Differences in learning. 1: Outcomes and Process, British Journal of Educational Psychology, 1976. In RIDING, Richard J. and RAYNER, Stephen G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2006.

MENDELSON, A.L.; THORSON, E. For whom is a picture worth a thousand words? Effects of the visualizing cognitive style and attention on processing of new photos. *Journal of visual literacy*. Spring, 2004 v.24 n.1,1-22. Disponível em: <[http://www.ohio.edu/visualliteracy/JVL\\_ISSUE\\_ARCHIVES/JVL24\(1\)\\_PP.1-22.pdf](http://www.ohio.edu/visualliteracy/JVL_ISSUE_ARCHIVES/JVL24(1)_PP.1-22.pdf)>. Acesso em 14 de dezembro de 2010.

MOITA, F.M.G.S.C. VERASZTO, E.V. CANUTO, E.C.A. Jogos Eletrônicos e Estilos de Aprendizagem: Uma Relação Possível - Breve Análise do Perfil de Alunos do Ensino Médio. In *Estilos de Aprendizagem na Atualidade v.01* Barros, Daniela M.V. (org.) Lisboa, Pt, 2011 Disponível em: < <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com> >. Acesso em 30 de outubro de 2011.

MOREIRA, M.A. Pesquisa em Educação em Ciências: Métodos Qualitativos Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos, Espanha; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de Apoio n° 14. Publicado em *Actas del PIDEC*, 4:25-55, 2002. Disponível em: < <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/pesqquali.pdf> >. Acesso em 20 de setembro de 2011.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: MERCADO DAS LETRAS, 1996.

MOURA FILHO, A. C. L. Pelo inglês a fora : carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MYERS, I.; BRIGGS, K. *The Myers-Briggs Type Indicator*. Princeton: Educational Testing Service, 1967. Disponível em: < <http://www.skepdic.com/myersb.html> >. Acesso em 02 de fevereiro de 2011.

NEIVA, J.S.F. TREVELIN, A.T.C. Estilos de Aprendizagem e Avaliação. In *Estilos de Aprendizagem na Atualidade v.01* Barros, Daniela M.V. (org.) Lisboa- Pt, 2011 Disponível em: < <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com> >. Acesso em 30 de outubro de 2011.

NOGUEIRA, D. R. ESPEJO, M. S. B. O Impacto do Estilo de Aprendizagem no Desempenho Acadêmico: Um Estudo Empírico com Alunos das Disciplinas de Contabilidade Geral e Gerencial na Educação a Distância. Curitiba, Pr, 2009. Disponível em: < <http://www.ppgcontabilidade.ufpr.br/system/files/documentos/Dissertações/D022.pdf> >. Acesso em 20 de outubro de 2011.

OLIVEIRA, D.E.M.B.; ALLIPRANDINI, P.M.Z. Reflexões Teóricas sobre os Estilos e a Prática Pedagógica na Educação à Distância. In *Estilos de Aprendizagem na Atualidade v.01*. Barros, Daniela M.V. (org.) Lisboa - Pt, 2011. Disponível em: < <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com> >. Acesso em 30 de outubro de 2011.

OXFORD, R.L. "Missing Links: Evidence from Research on Learning Styles and Strategies; in Georgetown University Round table on Languages and Linguistics. Washington, DC. Georgetown University Press, 1990.

OXFORD, R.L.; EHRMAN, M.E.; LAVINE, R.Z.. "Style Wars: Teacher-Student Style Conflicts in the Language Classroom", in S. Magnana, ed. Challenges in the 1990's for College Foreign Language Programs. Boston: Heinle and Heinle, 1991.

PAIVA, V. L. M.O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizes de inglês. 2005. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/narorais.doc> >. Acesso em 03 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Aquisição em memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras - projeto de pesquisa ufmg. 2005. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com> > Acesso em outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. Autonomia e Complexidade, s.d. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/complex.htm>> Acesso em 26 de outubro de 2009.

PAIVIO, A. Imagery and verbal processes. New York: Holt, Rhineart, & Winston, 1971. In FOGARY, G e BURTON, L. A comparison of measures of preferred processing style: Method or trait variance? Journal of mental Imagery, 20(3&4), 87-112, 1996.

PAVLENKO Aneta. Language Learning Memories. Oxford University Press 2007-a. Disponível em: < [cpplij.oxfordjournals.org/cgi](http://cpplij.oxfordjournals.org/cgi) > Acesso em 26 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Autobiographic Narrative as data in Applied Linguistics. Oxford University Press 2007-b. Disponível em: < [cpplij.oxfordjournals.org/CGI](http://cpplij.oxfordjournals.org/CGI) >. Acesso em 26 de janeiro de 2010.

PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança. Editora Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1956.

PHIL'S EFL Support Disponível em: < [http://www.philseflsupport.com/teaching\\_learning.htm](http://www.philseflsupport.com/teaching_learning.htm) >. Acesso em 22 de março de 2010.

PORTILHO, E.M.L.; AFONSO, M.G.Z.C. A Prática pedagógica da Professora de Educação Infantil à Luz dos Estilos de Aprendizagem, 2011. In Estilos de Aprendizagem na Atualidade, v.01. Barros, Daniela M.V. (org.), Lisboa - Pt, 2011. Disponível em: < <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com> >. Acesso em 30 de outubro de 2011.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-aprendizagem, ensino, avaliação. Asa Editores S.A. Lisboa, PT, 2001.

REIS, L. G.; PATON, C.; NOGUEIRA, Daniel R. . Estilos de Aprendizagem: uma Análise dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis pelo Método Kolb. Disponível em: < [http://www.anpcon.com.br/site/docs/congressos IV/03/EPC 140.pdf](http://www.anpcon.com.br/site/docs/congressos_IV/03/EPC_140.pdf) >. Acesso em 15 de novembro de 2011.

RIECHMAN, S. W.; GRASHA, A. F. Studentes Learning Style Scales. 1974. Disponível em: < [http://repositório.bce.unb.br/bitstream/10482/1554/1/Tese Augusto Cesar L.Moura Filho.pdf](http://repositório.bce.unb.br/bitstream/10482/1554/1/Tese_Augusto_Cesar_L.Moura_Filho.pdf) >. Acesso em 15 de maio de 2008 (versão em português).

\_\_\_\_\_ A rational approach to developing and assessing the validity of a student learning styles instrument. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, vol. 87(2), jul.1974, p. 213.223. Disponível em: <  
<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1974-31452-001> >. Acesso em 25 de setembro de 2010.

REID, J. M. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. University of Wyoming. Prentice Hall Regents, N.J. 1998.

RICHARDSON, L. Writing a method of inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. pp. 516-529.

RICHARDSON, A. Verbaliser-visualiser: a cognitive style dimension. *Journal of Mental Imagery* 1. 1977. In RIDING, R. J.; RAYNER, S. G. *Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior*. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

RIDING, R. J.; CHEEMA, I. "Cognitive Styles: an overview and integration". *International Journal os Experimental Educational Psychology* vol. 11 .1991.In RIDING, R. J.; RAYNER, S. G. *Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior*. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

RIDING, R. J.; STALEY, A. "self-perception as learner, cognitive style and business studies students´ course performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 23. 1998. In RIDING, R. J.; RAYNER, S. G. *Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior*. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

RIDING, R. J.; BURTON,D.; REES,G.; SHARRATT,M *Cognitive Style and personality in 12 year-old children*. *British Journal of Educational Psychology* 65. 1995.

RIDING, R. J.; RAYNER, S. G. *Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior*. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

ROGERS, S. *Teaching Tips: 105 ways to increase motivation and learning*. Nevada City: Performance Learning Systems. 1999. In SARASIN, L. C. *Learning Style Perspectives- impact in the classroom*. Madison, WI: Atwood Publishing, 2006.

ROSA, M. V. F. C.; ARNOLDI, M. A.G. C. *A entrevista em pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

<http://www.sala.org.br>

SARASIN, L. C. *Learning Style Perspectives- impact in the classroom*. Madison, WI: Atwood Publishing, 2006.

SCHEMECK, Ronald R. *Learning Strategies and learning styles* New York, Plenun Press, 1988.

SCHEMECK, Ronald R.; RIBICH, F.D.; RAMANAIAH, H. Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement* 1. 1977.

SCHEMECK, Ronald R. *Learning Strategies and Learning Styles*. N.York, Plenum Press, 1988. SARASIN, L. C. *Learning Style Perspectives- impact in the classroom*. Madison, WI: Atwood Publishing, 2006.

SCHMAL, R. MOREIRA, M.R.; COLENCIA, T.; BENHAYÓN M., OLIVA, M. Grupo EAES: Estilos de Aprendizagem em la Enseñanza Superior. In *Estilos de Aprendizagem na Atualidade v.01* Barros, Daniela M.V. (org.) Lisboa- Pt 2011 Disponível em: < <http://estilosdeaprendizagem-vol.01.blogspot.com> >. Acesso em 30 de outubro de 2011.

SILVA, D. M. O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) Departamento de Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: < [http://anpcont.com.br/site/docs/congressos IV/03EPC 149.pdf](http://anpcont.com.br/site/docs/congressos_IV/03EPC_149.pdf) >. Acesso em 15 de novembro de 2011.

SILVA, E.C.L e SILVA, W.M. Investigação dos dados sobre estilos de aprendizagem dos alunos frequentadores da base de apoio ao aprendizado autônomo - UFPA. 2011. Disponível em: < [http://www.ufpa.br/rcientifica/artigos\\_cientificos/ed\\_08/pdf/elen\\_cristina.pdf](http://www.ufpa.br/rcientifica/artigos_cientificos/ed_08/pdf/elen_cristina.pdf) >. Acesso em 15 de novembro de 2011.

SKINNER, B.F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix /EDUSP, 1982.

SIMS, Ronald R.; SIMS, S. J. The importance of learning styles: understanding the implications for learning, course design, and education. Westport CT: Greenwood Press, 1995. In SARASIN, L. C. *Learning Style Perspectives- impact in the classroom*. Madison, WI: Atwood Publishing, 2006.

SPRENGER, Marilee B. *Differentiation through Learning Styles and Memory*. Corwin Press. Thousand Oaks, CA: 2008.

TANNER, R.C.S.; MORGAN, B.F. Estilos de aprendizagem em universitários: uma análise sobre os alunos das disciplinas de contabilidade geral I e introdução a contabilidade na universidade de Brasília. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 7º, 2007, São Paulo. Anais do 7º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: < <http://www.congressoeac.locaweb.com.br/artigos72007/669.pdf> >. Acesso em 15 de novembro de 2011.

TEZANI, T.C.R. Estilos de Aprendizagem e o Currículo: Concepções dos profissionais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal. In *Estilos de Aprendizagem na Atualidade, v.01* Barros, Daniela M.V. (org.) Lisboa - Pt, 2011. Disponível em: < <http://estilosdeaprendizagem-vol01.blogspot.com> >. Acesso em 30 de outubro de 2011.

THOMPSON, Paul. A voz do passado - história oral. Paz e Terra S.A: São Paulo, 1998.

VALENTE, N. T. Z. et al. Análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de graduação em ciências contábeis de uma universidade pública do estado do Paraná com a aplicação do inventário de David Kolb. In: ENANPAD, 30, 2006, Salvador. Anais eletrônicos. Salvador: ANPAD, 2006. CD-ROM.

VERASZTO, E.V.; SOBREIRO, M.JB.; NUNES, J.S.; CLEMENTIN, A. V Educação à Distância e Estilos de Aprendizagem: Estratégias Educativas apoiadas pelas TICS. In Estilos de Aprendizagem na Atualidade v.01 Barros, Daniela M.V. (org.) Lisboa- Pt 2011 Disponível em: < <http://estilosdeaprendizagem-vol.01.blogspot.com> >. Acesso em 30 de outubro de 2011.

WALLACE, B.; OXFORD R, L. Disparity in Learning Styles and Teaching Styles in the ESL Classroom. Does this Mean War? AMTESOL Journal, 1992.

WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. Hornberger, N. & Corson, D. (eds.) In: Research Methods in Language and education. Encyclopedia of Language and Education. Vol.8. Dordrecht: Kluwer Academics Publishers, 1997.

WILLIS M.S. Mariaemma. Discover your child`s Learning Style: children learn in unique ways- Here`s the Key to Every Child`s Learning Success.

WILSON, S. The use of ethnographic techniques in educacional research. Review of Educational Research, 1977. In LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

WITKIN, H.A., ASCH, SE.E. Studies in space orientation, III Perception of the upright in the absence of visual field. Journal of Experimental Psychology 38. 1948. RIDING, Richard J. and RAYNER, Stephen G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

WITKIN, H.A.; MOORE C.; GOODENOUGH, D.; COX, P. “Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications”, Rewiew of educational research. 1977. RIDING, Richard J. and RAYNER, Stephen G. Cognitive Styles and Learning Strategies- understanding style differences en learning and behavior. David Fulton Publishers, Great Britain, 2007.

WURMAN, Richard Saul. Ansiedade da Informação – como transformar informação em compreensão. São Paulo: Cultura Ed. Associados, 1991.

## ANEXO I PESQUISAS SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Institute of Tecnology Tralee, Co Kerry, Ireland, Third Level, Higher Education

Author(s)	Measure	Key terms/descriptors	Date introduced
Allinson and Hayes	Cognitive Style Index (CSI)	intuitive/analytic	1996
Apter	Motivational Style Profile (MSP)	negativism/conformity – autic mastery/autic sympathy – alloic mastery/alloic sympathy – arousal avoidance/arousal seeking – optimism/pessimism – arousability – effortfulness	1998
Bartlett		sensory modality preferences	1932
Betts	Betts Inventory	imagery	1909
Biggs	Study Process Questionnaire	surface/deep achieving	1987
Broverman		automatisation – restructuring	1960
Cacioppo and Petty	Need for Cognition Scale	related to field dependence/independence – articulative/global	1982
Canfield	Canfield Learning Style Inventory (CLSI)	conditions – content – modes – expectancy	1980
Christensen	Lifescrpts	(social context but relevant to cognition) analyser – controller – supporter – promoter	1980
Conti and Kolody	Self-Knowledge Inventory of Lifelong Learning Skills (SKILLS)	metacognition – metamotivation – memory – critical thinking – resource management	1990
Cooper	Learning Styles ID	visual/verbal – holist/analyst, environmental preference	1997

Author(s)	Measure	Key terms/descriptors	Date introduced
Curry	'Onion' model	instructional preference – information processing style – cognitive personal	1983
Das		simultaneous/successive processing and planning	1968
Dunn and Dunn	Learning Style Questionnaire (LSQ) Learning Styles Inventory Productivity Environmental Preference Survey (PEPS) Building Excellence Survey (BES)	environmental – emotional – sociological – physiological processing	1979 1975 1979 2003
Entwistle	Approaches to Study Inventory (ASI) Revised Approaches to Study Inventory (RASI) Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)	meaning orientation – reproducing orientation – achieving orientation – non-academic orientation – self-confidence deep approach – surface approach – strategic approach – lack of direction – academic self-confidence – metacognitive awareness	1979 1995 2000
Epstein and Meier	Constructive Thinking Inventory (CTI)	emotional coping – behavioural coping – personal superstitious thinking – categorical thinking – esoteric thinking – naïve optimism – global constructive thinking	1989
Felder and Silverman	Index of Learning Styles (ILS)	active/reflective – sensing/intuitive – visual/verbal – sequential/global	1996



Author(s)	Measure	Key terms/descriptors	Date introduced
Friedman and Stritter	Instructional Preference Questionnaire		1976
Galbraith and James		perceptual ability	1984
Gardner et al.		tolerant/intolerant	1959
Gordon	Scale of Imagery Control	imagery	1949
Grasha-Riechmann	Student Learning Style Scales (SLSS)	competitive/collaborative – independent/dependent – participant/avoidant	1974
Gregorc	Gregorc Mind Styles Delineator (MSD)	concrete sequential/abstract random – abstract sequential/concrete random	1977
Groner	Cognitive Style Scale	heuristic/algorithmic	1990
Guilford		convergent/divergent thinking	1950
Harrison-Branson	Revised Inquiry Mode Questionnaire	synthesist – idealist – pragmatist – analyst – realist	1998
Herrmann	Brain Dominance Instrument (HBDI)	theorist/humanitarian – organiser/innovator	1995
Hermanussen, Wierstra, de Jong & Thijssen	Questionnaire Practice-oriented Learning (QPL)	immersion – reflection – conceptualisation – experimentation – regulation	2000
Hill	Cognitive Style Profile	symbol processing – modalities of inference – cultural determinants	1976
Holzman & Klein	Schematising Test	leveller/sharpener	1954
Honey and Mumford	Learning Styles Questionnaire (LSQ)	activist/reflector – theorist/pragmatist	1982
Hudson	(following Guilford)	diverging/converging	1966
Hunt	Paragraph Completion Method	need for structure: conforming – dependent	1978
Jackson	Learning Styles Profiler (LSP)	initiator – analyst – reasoner – implementer	2002
Kagan	Matching Familiar Figures Test	impulsivity/reflexivity – focus/scan	1965 1967

Author(s)	Measure	Key terms/descriptors	Date introduced
Kaufmann	The A-E Inventory	assimilator/explorer	1989
Keefe and Monke (NASSP)	NASSP Learning Style Profile (explicit attempt at meta-taxonomy)	physiological – environmental – cognitive – affective domains plus information processing	1986
Kirby et al.	Multidimensional verbal-visual LSQ	verbal/visual	1988
Kirton	Kirton Adaption-Innovation inventory (KAI)	adaptor/innovator	1989
Kogan	Sorting styles into types	3 types of style: maximal performance (ability) measures value directionality (advantageous) styles value-differentiated measures	1973
Kolb	Learning Style Inventory (LSI) Revised Learning Style Inventory (R-LSI) LSI Version 3	accommodating – diverging – converging – assimilating styles	1976 1985 1999
Letteri	Cognitive Style Delineators	analytic/global	1980
Marks	Marks Vividness of Visual Imagery Questionnaire	imagery	1973
Marton & Säljö		deep/surface processing	1976
McCarthy	4MAT	innovative – analytic – common-sense – dynamic	1987
McKenney and Keen	Model of cognitive style	perceptive/receptive – systematic/intuitive	1974
Meredith		focus/scan	1981

Author(s)	Measure	Key terms/descriptors	Date introduced
Messick		analytic/non-analytic conceptualising	1976
Miller	Personality typology: cognitive, affective, conative	analyst/holist – emotional stability/instability – objective-subjectiv	1991
Myers-Briggs	Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)	perceiving/judging – sensing/intuition – thinking/feeling – extraversion/introversion	1962
Paivio	Individual Difference Questionnaire (IDQ)	imagery (dual coding)	1971
Pask		serialist/holist	1976
Pettigrew	Scale of cognitive style	category width (broad/narrow)	1958
Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie	Motivated Strategies for Learning Questionnaire	goal orientation (intrinsic/extrinsic) – expectancy – anxiety – cognitive strategies (rehearsal, selection, organisation, elaboration, metacognition, surface processing, critical thinking, original thinking) – resource management	1991
Reinert	Edmonds Learning Style Identification Exercise (ELSIE)	types of perception: visual – verbal – aural – emotional	1976
Renzulli-Smith	Learning Style Inventory	teaching styles and learning contexts	1978
Rezler-Rezmovic	Learning Preference Inventory	abstract/concrete – individual/interpersonal – teacher structure/student structure	1981
Richardson	Verbaliser Visualiser Questionnaire (after Paivio)	verbaliser/visualiser	1977
Riding	Cognitive Styles Analysis (CSA)	holist/analytic – verbaliser/imager	1991
Schmeck et al.	Inventory of Learning Processes	deep processing – shallow processing – elaborative processing – serial processing – holistic processing	1977

<b>Author(s)</b>	<b>Measure</b>	<b>Key terms/descriptors</b>	<b>Date introduced</b>
Sheehan	Shortened Betts Inventory	imagery	1967
Sternberg	Thinking Styles	functions – forms – levels – scopes – meanings	1998
Tamir-Cohen	Cognitive Preference Inventory	modes – recall principles – questioning applications	1980
Torrance	Style of Learning and Thinking	creative thinking	1990
Vermunt	Inventory of Learning Styles (ILS)	meaning-directed – applicationdirected – reproduction-directed – undirected	1996
Walters	Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles	confusion – defensiveness – mollification – cut-off – entitlement – power orientation – sentimentality – superoptimism – cognitive indolence – discontinuity	1995
Weinstein, Zimmerman and Palmer	Learning and Study Strategies Inventory	cognitive processing – motivation – metacognitive regulation	1988
Whetton and Cameron	Cognitive Style Questionnaire (CSQ) [based on McKenney and Keen]	gathering: perceptive/receptive evaluating: systematic/intuitive responding: active/reflective	1984
Wierstra			
Witkin	Group Embedded Figures Test (GEFT)	field dependence/independence	1962
Zimmerman and Martinez-Pons	Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS)	14 strategies	1986

## **ANEXO II- TAXIONOMIAS SOBRE ESTILOS**

Institute of Tecnology Tralee, Co Kerry, Ireland, Third Level, Higher Education

Affective characterised by emotion

Analytic focusing on the parts of a whole or on underlying basic principles

Catalytic validity the extent to which those involved in research become motivated to understand and transform the situations in which they operate

Cognitive concerned with the psychological processes of perception, memory, thinking and learning

Conative/conation refers to effort, endeavour and the will to achieve

Concurrent validity support for the meaning of a construct or the value of a test, based on correlational evidence from another set of measurements taken at the same time

Construct abstract or general idea inferred from specific instances

Construct validity how far test scores can be interpreted as measuring only what they are intended to measure

Correlation a measure indicating how far two variables are totally unconnected (zero correlation), or are negatively (eg -0.5) or positively related, as determined by underlying or outside influences

Deductive reasoning from a general statement or definition to a particular instance

Diagnosis identifying the nature or causation of a problem

Disposition habit of mind, mood or attitude

Ecological validity the quality of being well grounded in the reality of a particular context

Effect size a measure of difference or gain in average scores, whereby effect sizes of less than 0.2 are usually considered trivial; between 0.2 and 0.5 small; between 0.5 and 0.8 moderate; and when 0.8 or more, large

Face validity support for an assessment tool based on a common-sense judgement that the test items appear to measure what they are claimed to measure

Factor an underlying dimension or influence

Factor analysis a statistical technique which identifies underlying dimensions in a set of measures by finding groups of items which vary between individuals in similar ways

Factorial validity a form of construct validity in which the proposed constructs emerge as recognisable factors when data sets of item responses are factor analysed

Formative assessment evaluation carried out in the course of an activity in such a way that the information obtained is used to improve learning and/or instruction

Global not interested in detail; holistic

Haptic perceiving through physical contact

Holistic perceiving a whole object or focusing on the organic nature of a system

Inductive reasoning from particular facts to a general conclusion

Internal consistency (reliability) the degree to which the items in a test measure the same thing, measured by the average correlation between each item and the other items

Inventory detailed checklist

Item analysis a process for identifying good items in a scale, usually those which have at least a moderate positive correlation with the scale as a whole

Kinaesthetic perceiving through an awareness of body movement(s)

Loading in factor analysis, a correlation coefficient between an item and a factor

Meta-analysis the process of synthesising a range of experimental results into a single estimate of effect size

Metacognition awareness and conscious use of the psychological processes involved in perception, memory, thinking and learning

Parameter a factor that defines a system and determines (or limits) its performance

Pedagogy theoretical and procedural knowledge about teaching

Percentile a point on a scale below which a given percentage of a population will score

Perception interpreting and understanding information received through the senses

Predictive validity the extent to which a set of scores predicts an expected outcome or criterion

Psychometric concerned with psychological measurement

Reliability the coherence (internal consistency) of a set of test items, or the stability (test-retest) of a set of test scores over time

Serialist step-by-step: sequential (in Piaget's theory)

Summative assessment evaluation of performance carried out at the end of a piece of work

Tactile perceiving through the sense of touch

Test-retest reliability the stability of test scores as indicated by retesting the same group and calculating a correlation coefficient using the two sets of scores

Trait a stable personal quality, inherited or acquired

Validity the quality of being well grounded in reality

Variance variability of scores in relation to their average (mean) value

**ANEXO III - QUESTIONÁRIO SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM**

Barbara Salomon e Richard Felder - (adaptado)

**Por favor, coloque seu nome completo. Ele será importante para o retorno das informações a você acerca do seu estilo: verbal, auditivo ou sinestésico.**

**A - Para cada das questões abaixo, selecione “a” ou “b” para indicar sua resposta. Escolha apenas uma resposta para cada questão. Se você achar que as duas respostas são válidas, escolha aquela que ocorre com maior frequência.**

- 1) Eu entendo melhor alguma informação após
  - a) Tentar fazer as coisas.
  - b) Pensar bastante nela e escrever.
  
- 2) Quando eu penso sobre algo que eu fiz ontem, eu prefiro imaginá-la.
  - a) Em figuras.
  - b) Em palavras.
  
- 3) Quando estou aprendendo alguma coisa, consigo ajuda
  - a) Escrevendo sobre ela.
  - b) Falando sobre ela.
  
- 4) Eu prefiro obter novas informações em
  - a) Figuras, diagramas, gráficos ou mapas.
  - b) Informações verbais.
  
- 5) Num livro com muitas figuras e desenhos, eu me sinto melhor
  - a) Observando cuidadosamente as figuras e desenhos.
  - b) Focando no texto escrito.
  
- 6) Eu gosto de aprender com professores que
  - a) Colocam uma série de diagramas no quadro.
  - b) Que gastam muito tempo explicando o assunto.
  
- 7) Eu me lembro mais
  - a) Do que eu vejo.
  - b) O que eu escuto.
  
- 8) Quando eu quero obter informação sobre um novo lugar, eu prefiro
  - a) Olhar num mapa.
  - b) Ter informações faladas.

- 9) Quando eu vejo diagramas, desenhos em sala de aula, eu prefiro lembrar-me
- a) Dos desenhos.
  - b) O que o professor falou sobre eles.
- 10) Eu me lembro mais facilmente
- a) Do que eu fiz.
  - b) Do que eu falei a respeito.
- 11) Quando alguém está me fornecendo dados, eu prefiro
- a) Fazer desenhos ou gráficos.
  - b) Escrever um texto resumindo os resultados.
- 12) Quando eu encontro alguém numa festa, é mais fácil eu me lembrar
- a) Com o que eles se pareciam.
  - b) O que eles disseram sobre eles mesmos.
- 13) Como diversões, eu prefiro.
- a) Ver televisão.
  - b) Trabalhar em atividades manuais.
- 14) Eu gosto de estudar
- a) Ouvindo rádio, cantando ou lendo livros em voz alta.
  - b) Dançando ou caminhando de um lado para outro.
- 15) É mais fácil para lembrar-me
- a) De rostos e esquecer nomes.
  - b) De um telefone ou endereço, repetindo muitas vezes.
- 16) Eu adoro
- a) Ter bastante contato com materiais, usar as mãos para confeccionar coisas.
  - b) Dar detalhes de tudo que vejo no meu caminho para a escola.
- 17) Eu me lembro mais
- a) Daquilo que eu li ou vi em sala.
  - b) Dos objetos que usei em sala de aula.
- 18) Para mim é muito agradável
- a) Fazer palavras cruzadas, descobrir erros nos desenhos.
  - b) Ler um livro.



**Marque com um “x” as afirmativas que dizem respeito a você:**

- 19-( ) Aprendo melhor quando mostro como se faz  
 20-( ) Não gosto de ler as explicações de como se faz. Prefiro aprender enquanto faço.  
 21-( ) Gosto de aprender com as coisas faladas pelos outros  
 22-( ) Leio usando o dedo para acompanhar a escrita  
 23-( ) Documentos com desenhos, gráficos, cores são difíceis para mim.  
 24-( ) Entendo melhor as coisas se me dizem como se faz  
 25-( ) Lembro-me mais do que ouço do que vejo ou leio.  
 26-( ) Gosto de esquematizar e fazer desenhos no meu caderno  
 27-( ) Lembro-me mais das coisas que escrevo  
 28-( ) Meus cadernos e papéis são sempre cheios de rasuras  
 29-( ) Penso melhor quando estou em movimento  
 30-( ) Quando não lembro uma palavra, uso as mãos para tentar explicar o que quero  
 31-( ) Não gosto de ficar sentado muito tempo

Confira seus resultados:

<b>Verbal - 1b-2b- 3b- 4b- 5b- 6b -7b -8b -9b -10b -11b -12b- 14a-15b-17a-18b- 21-23-24- 25- 27</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Visual - 2a- 4a-3a- 5a- 6a- 7a- 8a- 9a- 10a- 11a- 12a- 13a- 15a- 16b- 17b- 18a- 22-26- 28</b>
--------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Sinestésico - 1a- 13b- 14b- 16a- 19- 20- 29- 30- 31</b>
------------------------------------------------------------

#### ANEXO IV Grasha-Reichmann Student Learning Style Scales

Pontue as afirmações abaixo de 1 a 5, de acordo com a sua preferência. Ao circular os números, em cada alternativa, considere as seguintes informações:

- 1 – se você discordar fortemente da alternativa;
- 2 – se você discordar de forma moderada da afirmativa;
- 3 – se você estiver indeciso;
- 4 – se você concordar moderadamente com a afirmativa;
- 5 – se você concordar fortemente com a afirmativa.

1 eu prefiro trabalhar sozinho(a) em tarefas escolares.	1 2 3 4 5
2 normalmente, eu me distraio muito durante as aulas.	1 2 3 4 5
3 eu aprecio trabalhar com outro(a)s aluno(a)s nas atividades escolares.	1 2 3 4 5
4 eu gosto quando o(a)s professore(a)s deixam claro o que querem que eu faça.	1 2 3 4 5
5 para ter sucesso, é necessário competir com o(a)s outro(a)s pela atenção do(a) professor(a).	1 2 3 4 5
6 para aprender, eu faço tudo que é pedido em sala de aula.	1 2 3 4 5
7 minhas ideias sobre os conteúdos são, geralmente, tão boas quanto às apresentadas nos livros.	1 2 3 4 5
8 as atividades em sala de aula são, geralmente, enfadonhas.	1 2 3 4 5
9 eu gosto de trocar ideias sobre os conteúdos com os outro(a)s aprendizes.	1 2 3 4 5
10 eu acredito que o (a)s meus/minhas professore (a)s sabem o que é importante que eu aprenda.	1 2 3 4 5
11 é necessário competir com outro (a)s aprendizes para garantir boas notas.	1 2 3 4 5
12 geralmente, vale a pena assistir às aulas.	1 2 3 4 5
13 eu estudo o que eu acho importante e não o que o (a) professor (a) diz ser.	1 2 3 4 5
14 raramente, eu gosto dos conteúdos trabalhados nas aulas.	1 2 3 4 5
15 eu gosto de ouvir a opinião de colegas sobre questões discutidas em aula.	1 2 3 4 5
16 eu só faço nas aulas aquilo que me é firmemente exigido.	1 2 3 4 5

17 em aula, eu devo competir com outro (a)s colegas para expressar minhas idéias.	1 2 3 4 5
18 eu aprendo mais indo à aula do que ficando em casa.	1 2 3 4 5
19 eu aprendo muito dos conteúdos das aulas por mim mesmo.	1 2 3 4 5
20 eu não quero assistir à maioria das minhas aulas.	1 2 3 4 5
21 o (a)s aluno (a)s deveriam ser encorajado (a)s a partilhar mais suas idéias durante as aulas.	1 2 3 4 5
22 eu faço os trabalhos escolares exatamente como o (a)s professore (a)s me pedem para fazê-los.	1 2 3 4 5
23 o (a) aluno (a) dever ser competitivo (a) para ir bem nas aulas.	1 2 3 4 5
24 todo proveito que posso tirar das aulas só depende de mim.	1 2 3 4 5
25 eu sou seguro (a) quanto à minha capacidade de aprender por mim mesmo.	1 2 3 4 5
26 tenho dificuldade de prestar atenção durante as aulas.	1 2 3 4 5
27 eu gosto de estudar em grupo para as provas.	1 2 3 4 5
28 eu não gosto de fazer escolhas sobre o que estudar ou como fazer tarefas.	1 2 3 4 5
29 eu gosto de responder perguntas e resolver problemas antes de todo (a)s.	1 2 3 4 5
30 as atividades em sala de aula são interessantes.	1 2 3 4 5
31 eu gosto de desenvolver idéias próprias sobre os conteúdos.	1 2 3 4 5
32 eu já desisti de aprender qualquer coisa indo às aulas.	1 2 3 4 5
33 as aulas me fazem sentir parte de um time no qual as pessoas se ajudam a aprender.	1 2 3 4 5
34 o (a)s professore (a)s deveriam supervisionar mais de perto o (a)s aluno (a)s em aula.	1 2 3 4 5
35 para ir bem nas aulas é preciso “passar por cima” do (a)s colegas.	1 2 3 4 5
36 eu tento participar ao máximo na sala de aula.	1 2 3 4 5
37 eu tenho minha própria opinião sobre como as aulas deveriam ser.	1 2 3 4 5

38 eu só estudo o suficiente para ser aprovado.	1 2 3 4 5
39 aprender a se dar bem com o (a)s outro (a)s é muito importante.	1 2 3 4 5
40 minhas anotações têm quase tudo o que o (a) professor (a) diz em aula.	1 2 3 4 5
41 ser um (a) do (a)s melhores aluno (a)s é muito importante para mim.	1 2 3 4 5
42 eu faço bem todos os trabalhos, sendo eles interessantes ou não.	1 2 3 4 5
43 se eu gosto de um assunto, tento descobrir o máximo que posso sobre ele.	1 2 3 4 5
44 geralmente, eu estudo mais para as provas.	1 2 3 4 5
45 aprender é um esforço conjunto entre aluno (a)s e professore (a)s.	1 2 3 4 5
46 eu prefiro as aulas que são super organizadas.	1 2 3 4 5
47 para me sobressair nas aulas, faço as tarefas melhor que o (a)s outro (a)s.	1 2 3 4 5
48 eu faço meus trabalhos antes dos prazos finais.	1 2 3 4 5
49 eu gosto de aulas em que posso trabalhar no meu ritmo.	1 2 3 4 5
50 eu gostaria que o(a)s professore(a)s ignorassem minha presença em aula.	1 2 3 4 5
51 eu estou disposto (a) a ajudar meus/minhas colegas quando ele (a)s não entendem algo.	1 2 3 4 5
52 o (a)s aluno (a)s deveriam ser avisado (a)s exatamente sobre tudo que cai nas Provas.	1 2 3 4 5
53 eu gostaria de saber como o (a)s outro (a)s aprendizes estão indo em seus trabalhos e provas.	1 2 3 4 5
54 eu faço as tarefas obrigatórias e as opcionais também.	1 2 3 4 5
55 se eu não entendo algo, tento primeiro aprender sozinho (a).	1 2 3 4 5
56 durante as aulas, eu costumo conversar com quem está perto de mim.	1 2 3 4 5
57 eu gosto de trabalhar em pequenos grupos nas aulas.	1 2 3 4 5
58 eu gosto quando o (a)s professore (a)s vêm bem preparado (a)s para as aulas.	1 2 3 4 5

59 eu gostaria que o(a)s professore(a)s reconhecessem mais o bom trabalho que eu faço.	1 2 3 4 5
60 eu costumo sentar-me na frente na sala de aula.	1 2 3 4 5

Após pontuar todas as afirmativas, os números circulados relativos às frases são somados da seguinte forma:

Questões 7 + 13 + 19 + 25 + 31 + 37 + 43 + 49 + 55 = Independente

Questões 8 + 14 + 20 + 26 + 32 + 38 + 44 + 50 + 56 = Esquivo (a)

Questões 9 + 15 + 21 + 27 + 33 + 39 + 45 + 51 + 57 = Colaborativo (a)

Questões 10 + 16 + 22 + 28 + 34 + 46 + 52 + 58 = Dependente

Questões 11 + 17 + 23 + 29 + 35 + 47 + 53 + 59 = Competitivo (a)

Questões 12 + 18 + 24 + 30 + 36 + 48 + 54 + 60 = Participante

A seguir, os números circulados são somados. O número final corresponde ao estilo de aprendizagem manifesto naquelas afirmações. De acordo com Grasha (ibid), a pontuação é dividida em três níveis:

Estilo	Níveis		
	Baixo	Médio	Alto
Independente	10-27	28-38	39-50
Esquivo	10-18	19-31	32-50
Colaborativo	10-27	28-34	35-50
Dependente	10-29	30-40	41-50
Competitivo	10-17	18-28	29-50
Participante	10-30	31-41	42-50

Esses intervalos numéricos apontam o nível de identificação que o (a)s aprendizes têm com os vários estilos identificados por Grasha.

## ANEXO V - OS DEZ MANDAMENTOS PARA UMA LEITURA EFICIENTE

Muitas vezes, como você já sabe, para conseguirmos informações sobre um texto não é preciso traduzi-lo com detalhes. A familiarização com o texto pode ocorrer por meio do reconhecimento de alguns aspectos importantes, mas que muitas vezes não são levados em consideração pelo leitor.

Os elementos a seguir formam o que se pode chamar de “os dez mandamentos da leitura eficiente”. Tire proveito dessas dicas e utilize-as sempre que precisar compreender textos em inglês.

- 1) **Ilustrações:** geralmente estão relacionadas ao tema central do texto. As ilustrações indicam que aspecto(s) do texto o autor quer salientar.
- 2) **Mapas:** posicionam o leitor em relação ao local de que trata ou onde se passa o assunto em questão. Os mapas revelam detalhes essenciais para a compreensão do texto.
- 3) **Gráficos:** trazem informações numéricas que normalmente são explicadas no texto. Interpreta-los pode render uma boa economia de tempo.
- 4) **Fontes:** o uso de fontes, ou seja, caracteres diferenciados, maiores ou menores, marca títulos e subtítulos dentro do texto. Sua ocorrência sempre salienta informações suplementares que apóiam o conteúdo geral do texto.
- 5) **Efeitos:** salientam a importância de um tópico ou destacam informações dentro do texto. Fique de olho em **negritos**, *itálicos* e sublinhados.
- 6) **Referências:** trazem dados como fonte de consulta, nome do autor, local e data de publicação, nome da publicação, seção onde o texto foi publicado (no caso de revistas e jornais), entre outras. Essas informações são relevantes para a identificação dos propósitos do texto e, por meio delas, é possível responder a algumas perguntas:
  - a) O texto é atual ou é apresentado por conter informações históricas relevantes e/ou contrastantes com assuntos atuais?
  - b) Que tipo de publicação é essa: jornal, livro, revista científica, acadêmica, social, esportiva, geográfica ou outra?
  - c) Em que seção da revista ou do jornal o texto foi publicado?
  - d) A que público o texto se destina (faixa etária, nível socioeconômico, sexo, campo profissional, etc.)?
- 7) **Campo semântico:** é definido como o conjunto de informações relacionadas ao assunto do texto. Por exemplo, se temos um artigo sobre a arqueologia egípcia, é muito provável que apareçam palavras

como: pirâmide, deserto, tumba, sarcófago, múmia, hieróglifo, etc. Estabelecer o campo semântico do texto é antecipar o aparecimento de palavras-chaves que serão muito úteis na compreensão.

- 8) **Disposição dos parágrafos:** cada parágrafo engloba aspectos específicos desdobrados que compõem o corpo do texto. Independentemente do número de parágrafos que um texto apresenta, geralmente o primeiro e o último contêm as informações mais relevantes. O primeiro apresenta o assunto principal, que vai ser desdobrado ao longo dos demais parágrafos; o último apresenta as conclusões do autor ou os dados finais e/ou conclusivos sobre o assunto.
- 9) **Numerais:** fáceis de serem identificados, revelam dados como datas, porcentagens e cálculos relevantes à compreensão de informações específicas do texto.
- 10) **Cognatas:** como você já sabe, são de grande utilidade para a compreensão do vocabulário utilizado no texto.

**ANEXO VI - ALGUNS EXERCÍCIOS DO LIVRO DIDÁTICO USADO EM  
SALA DE AULA - EJA etapa**

S N O W A B D X

L J S P R I N G

G R E M M U S W

W E A T H E R I

D H S U N N Y N

L F O G G Y N D

O A N T Y C I Y

C L O U D Y A H

D L I M Z E R I

F W I N T E R K

14

Procure no dicionário o significado das seguintes palavras. Copie o significado em seu caderno:

- a) cloudy
- b) cold
- c) to snow
- d) windy
- e) rainy
- f) hot
- g) sunny
- h) foggy
- i) mild
- j) weather
- k) summer
- l) winter
- m) fall
- n) spring



Lembre-se de que escrevemos com letras maiúsculas os dias da semana e os meses do ano em inglês.

Aprendendo um pouco mais



### ROUPAS (CLOTHES)

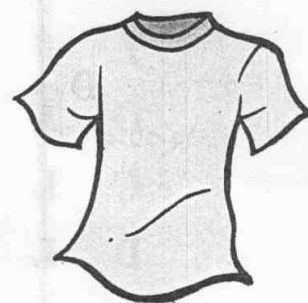
Usamos as roupas conforme as estações do ano, conforme a moda do momento, da condição financeira, se se está ou não em forma. Há outros aspectos também envolvidos na escolha de uma roupa. Por vezes, nos vestimos para nós mesmos, outras para agradar outras pessoas. Observe algumas imagens de peças de roupa abaixo. Observe seus nomes e reflita sobre a estação do ano em que você as usaria.



a blouse



a shirt



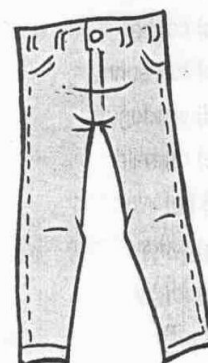
a T-shirt



a dress



a coat



trousers



shorts



a mini skirt



a jacket

15 Agora faça uma relação entre essas roupas e as estações do ano. Veja abaixo como nos referimos às estações do ano:



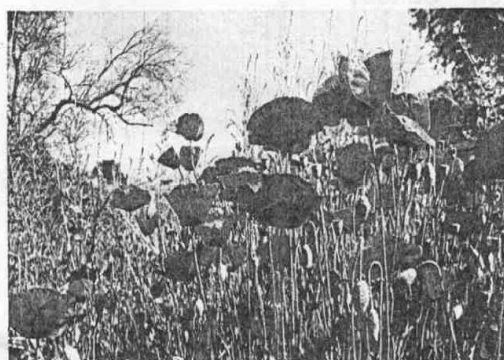
©2010 Jupiterimages Corporation

Summer



Andrew Hurley/C. Commons

Winter



Núria/ C. Commons

Spring



Emomare/Stock.xchng

Fall

## DIAS DA SEMANA (DAYS OF THE WEEK)

## MESES DO ANO (MONTHS OF THE YEAR)

Eis um calendário de 2010 com os dias da semana em inglês abreviados e também os meses do ano.

**January 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
				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

**February 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
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

**March 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
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				

Reprodução.

**April 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
			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		

**May 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
					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						

**June 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
			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		

**July 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
			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	

**August 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
						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					

**September 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
			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		

**October 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
				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

**November 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
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					

**December 2010**

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
			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	

Bank holiday

Closure day

Legenda para os dias da semana:

Mon – Monday

Tue – Tuesday

Wed – Wednesday

Thu – Thursday

Fri – Friday

Sat – Saturday

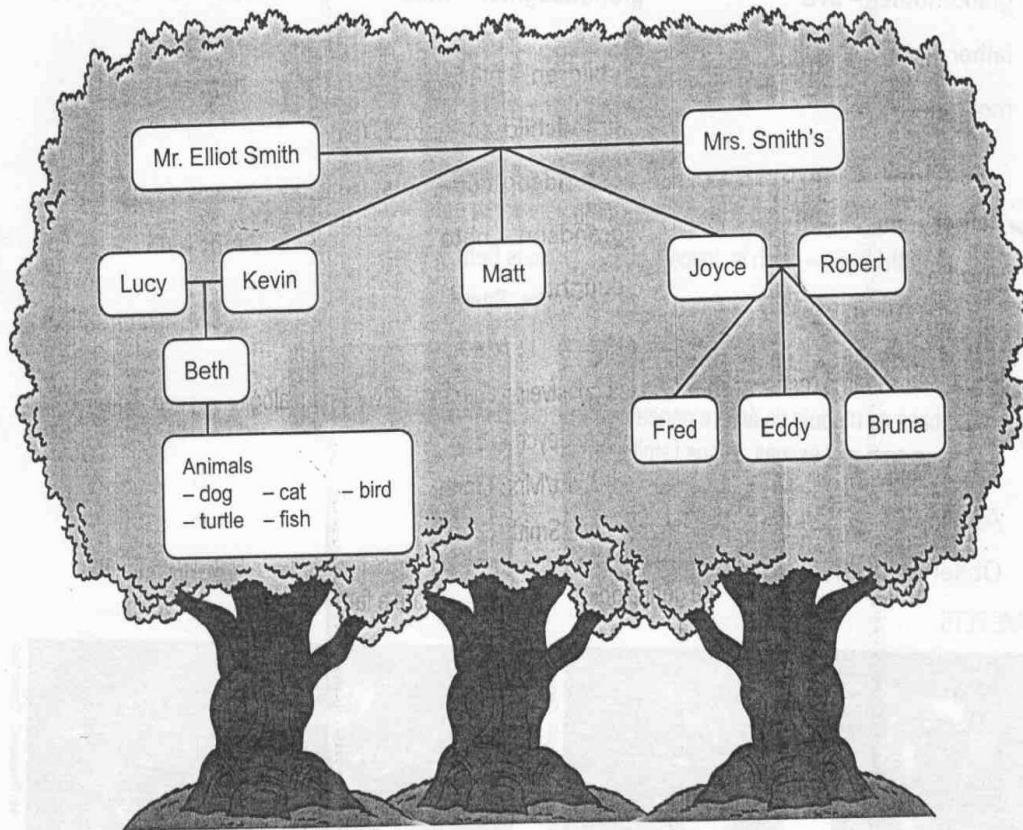
Sun – Sunday

16

Em seu caderno, faça uma lista dos meses do ano e dos dias da semana, em inglês e em português relacionando-os.

## FAMÍLIA (FAMILY)

Observe esta árvore genealógica.



A partir dela podemos afirmar que:

- Mr. Elliot Smith is Mrs. Smith's husband.
- Mrs. Smith is Mr. Smith's wife.
- They have three children: Kevin, Matt and Joyce. Mrs. Smith is their mother and Mr. Smith is their father.
- Matt is single.
- Joyce is Robert's wife and Kevin is Lucy's husband. Mr. and Mrs. Smith are their grandparents.
- Fred, Eddy and Bruna are Mr. and Mrs. Smith's grandchildren.
- Bruna is Fred and Eddy's sister and they are her brother.
- Joyce and Robert are Fred, Eddy and Bruna's parents.
- Beth is Mr. and Mrs. Smith's granddaughter.
- Beth is Lucy and Kevin's daughter. They don't have any sons. Beth has many pets at home: a dog, a cat, a bird, a turtle and a fish.
- Beth and Eddy are cousins.
- Bruna is Matt's niece and Fred and Eddy are his nephews. Matt is their uncle, and Lucy is their aunt.





**ANEXO VII - PROGRAMAÇÃO DA SEMANA DE EDUCAÇÃO PARA A VIDA  
CELAN - 2011. 09 A 13 DE MAIO DE 2011**

**Programação da Semana de Educação Para a vida – CELAN 2011  
Período: de 09 a 13 de maio**

09/05	10/05	11/05	12/05	13/05
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<p>Abertura da Semana de Educação para a vida às 19:15 no Pátio Principal do CELAN</p> <p><b>Início: 19:30</b></p> <p>Oficinas com profissionais da Secretaria de Saúde do Distrito Federal</p> <p>Sala 01 - Saúde bucal</p> <p>Sala 02 - Reeducação Alimentar</p> <p>Sala 03- DST/AIDS</p> <p>Sala 04 – Direitos Trabalhistas do Empregado Doméstico – Dr Mauro Rodrigues de Souza, Auditor Fiscal do Trabalho</p> <p>Sala 05 - Oficinas de artesanato, (Terezinha e</p> <p>Sala 06 - Oficina de Origame Professora:</p> <p>Sala 06 - Oficina de Taquigrafia Professor Ademir</p> <p>Sala 07 – Oficina de Ikebana Professora : Vilma (Não confirmada)</p>	<p>Teatro Nacional</p> <p><b>Saída: 19:20</b></p> <p>Apresentação da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional</p> <p>Cada ônibus custa R\$130,00 e cabe 40 alunos, valor por pessoa (R\$ 3,20)</p>	<p>Palestra com José Vital de Araújo Fagundes</p> <p>Professor de Finanças Pessoais</p> <p>Tema: Educação Financeira</p>	<p>Palestra com Cecy Marques de Alcântara</p> <p>Assistente Social da Vara da Infância do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e especialista em Violência Doméstica Contra crianças e adolescentes</p> <p>Tema: Ambiente Escolar e Convivência Saudável (Violência Sexual e Bulling).</p>	<p>Apresentação de hip hop, Alunos da professora Sônia</p> <p>Apresentação de banda forró (Confirmar com a Tereza Cristina)(Não confirmada)</p> <p>DETRAN (Teatro)Aguardando resposta Amanda</p>
INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO

## APÊNDICE 1 - TÓPICOS PARA OBSERVAÇÃO DE CAMPO

1. Contexto físico da escola
  - Configuração
  - Localização
  - Tipo de construção
  - Condições de conservação
  - Condições de implantação
  - Corredores
  - Salas de aula
  - Salas dos professores
  - Sanitários
  - Biblioteca
  - Sala de audiovisual
  - Secretaria
  - Diretoria
2. Salas de aula
  - Disposição física dos móveis
  - Conservação
  - Espaço
3. Professor
  - Apresentação aos alunos
  - Formação acadêmica
  - Experiência profissional
  - Circulação em sala
  - Dinâmica das aulas
4. Alunos
  - Quantidade
  - Idade média
  - Origem
  - Acesso à escola
  - Distribuição em sala
  - Histórico escolar
  - Trabalho individual/ Em grupo?
  - Participação em sala
  - Atenção às aulas
  - Disciplina
  - Interação com os demais
5. Material didático
  - Lousa - estado de conservação
  - Adequação das medidas para sala
  - Uso pelo professor e alunos
  - Livro didático
  - Adequação aos estilos dos alunos
  - Forma de utilização
  - Facilidade de utilização pelos alunos
  - Outros materiais (?)

## **APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1- Apresentação da pesquisa e seus objetivos
- 2- Nome do aluno
- 3- Idade
- 4- Residência
- 5- Família
- 6- Emprego
- 7- Histórico escolar
- 8- Experiência com a língua
- 9- Resultados anteriores
- 10- Atividades extraclasse
- 11- Facilidade/dificuldade com a LE
- 12- Atuação do professor
- 13- Satisfação
- 14- Objetivos profissionais
- 15- Uso da LE fora da escola
- 16- Recursos materiais para aperfeiçoamento
- 17- Rotina diária
- 18- Como estuda (em silêncio, ouvindo música, movimentando-se, escrevendo, rabiscando)
- 19- Trabalha em grupo? Em sala/ Em casa?
- 20- Gosta de ler/
- 21- Gosta de Escrever?
- 22- Ver televisão?
- 23- Como memoriza as informações dadas?



