



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA MELHOR IDADE (TERCEIRA IDADE) PARA
A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA SEGUNDO CADA ESTILO DE
APRENDIZAGEM: TRILHANDO DESCOBERTAS**

CELIO GIL DA SILVA EPIG

Brasília - DF
2021

CELIO GIL DA SILVA ESPIG

**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA MELHOR IDADE (TERCEIRA IDADE) PARA
A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA SEGUNDO CADA ESTILO DE
APRENDIZAGEM: TRILHANDO DESCOBERTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas.

Orientador: Professor Dr. Yûki Mukai.

**Brasília - DF
2021**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

ESPIG, Celio Gil da Silva. **Estratégias utilizadas pela melhor idade (terceira idade) para a aquisição da língua espanhola segundo cada estilo de aprendizagem: trilhando descobertas.** Brasília: Departamento de Línguas estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 141f. Dissertação de mestrado.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

EE77e ESPIG, CELIO GIL DA SILVA
ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA MELHOR IDADE (TERCEIRA IDADE) PARA
A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA SEGUNDO CADA ESTILO DE
APRENDIZAGEM:TRILHANDO DESCOBERTAS. / CELIO GIL DA SILVA ESPIG;
orientador YŪKI MUKAI. -- Brasília, 2021.

- Universidade de Brasília, 2021.

1. ESTILOS DE APRENDIZAGEM. 2. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.

CELIO GIL DA SILVA EPIG

**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA MELHOR IDADE (TERCEIRA IDADE) PARA A
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA SEGUNDO CADA ESTILO DE
APRENDIZAGEM: TRILHANDO DESCOBERTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.
Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas.

Defendida e aprovada em 1º de outubro de 2021.

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof. Dr. Yûki Mukai (Orientador)
Universidade de Brasília

Profª. Dra. Mariney Pereira da Conceição (membro interno)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Airton Pozo de Mattos (membro externo)
Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Luterana do Brasil
Programa de Pós-graduação em Odontologia Social da Universidade Luterana do Brasil

Profª. Dra. Maria Luiza Ortiz (membro suplente)
Universidade de Brasília

E graças a Deus, que sempre nos faz triunfar em Cristo, e por meio de nós manifesta em todo o lugar a fragrância do seu conhecimento.

I Coríntios 2:14.

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus que me permitiu trilhar mais este caminho.

Ao meu amado esposo, Robson Gil Espig, que me auxiliou nas formatações das tabelas, além de ter tido muita paciência para ouvir as minhas releituras. Sem você teria sido mais difícil.

Aos meus filhos, Gabriel e Rodrigo, que me motivam a continuar estudando, porque quero ser um bom exemplo e motivo de orgulho para eles!

Ao meu querido sogro e revisor, Orlando Bacelar Espig, pelas horas dedicadas à leitura e à revisão da minha dissertação.

À minha mãe que sempre torceu por mim e se orgulhou das minhas conquistas.

À Roseli e Joel (meus pais de coração) que acionaram o botão *start* na minha vida pelo interesse nos estudos, além de terem me ensinado valores morais e sociais que carrego para a vida.

Às minhas participantes, protagonistas desta pesquisa por terem aceitado, com muito carinho, participar deste estudo, por cada tempo dedicado a mim, por cada atenção dispensada, por acreditarem que não há barreiras que não possamos romper para promover o aprendizado, sem vocês não teria sido possível.

Aos professores de espanhol e amigos Caroline Ribeiro e Luiz Willian que me receberam em suas salas de aula contribuindo para o ensino e aprendizado da língua espanhola.

Ao meu querido professor e orientador Yûki Mukai pelas excelentes orientações, pela paciência, por cada leitura e releitura da minha pesquisa, pelos cuidados e incentivos para eu prosseguir, você é um profissional de excelência. Te admiro muito!

À professora Mariney Pereira da Conceição pelas contribuições e sugestões para que eu pudesse realizar a minha pesquisa, por suas contribuições na minha qualificação. A sua dissertação e estudos me ajudaram muito!

À professora Maria Luiza Ortiz que me acompanha e me apoia desde a graduação. Suas contribuições na minha qualificação foram preciosas. Obrigado pelos livros presenteados!

Ao professor Airton Pozo de Mattos, pois por meio de sua palestra para formação continuada de professores, acionou em mim o interruptor *ON* sobre o construto plasticidade cerebral, pelo apoio contínuo, pelos livros que me foram presenteados.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília pelos ensinamentos, com vocês eu retomei a linguagem acadêmica!

A todos os meus familiares e amigos que torcem por mim e entenderam os meus não para algumas saídas.

RESUMO

A pesquisa descrita, nesta dissertação, mostra um estudo das estratégias de aprendizagem utilizadas por (5) cinco alunas idosas, de língua espanhola, correlacionadas aos seus estilos de aprendizagem. Buscamos tratar, como objetivo geral, investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas alunas da terceira idade, como aprendizes de língua espanhola, segundo o seu estilo de aprendizagem. Três objetivos específicos foram delineados para alcançar o objetivo geral, a saber: (1) identificar qual ou quais estilo(s) de aprendizagem cada participante possui; (2) observar as estratégias empregadas pelas alunas; e (3) relacionar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas alunas com seu estilo de aprendizagem. Para alcançar os objetivos propostos, o pesquisador entrou em campo numa cooperativa de idiomas em Brasília, de onde participaram cinco alunas idosas, sendo quatro do nível básico e uma do nível intermediário. O método de pesquisa utilizado foi um estudo de caso e, para a coleta dos registros foram observadas aulas *on-line*, durante um semestre letivo, realizadas as entrevistas semiestruturadas, além de aplicação do questionário fechado sobre a Percepção de Preferência de Estilo de Aprendizagem (REID, 1987). A fundamentação teórica é formada principalmente por estudiosos da Linguística Aplicada e da Neurociência: Bintencourt; Rotta, (2018); Brown (2014); Conceição (1999); Cohen (2014); Ellis (2005, 2015); Mattos (2005); Merzenich (2013); O'Malley e Chamot (1990); Oxford (1990, 2017); Reid (1995), entre outros. Após análise e discussão dos dados, verificou-se que as participantes utilizavam algumas estratégias de aprendizagem correlacionadas com seus estilos de aprendizagem, porém, alguns estilos de aprendizagem não eram alcançados pela ausência de estratégias mais bem elaboradas. Algumas participantes demonstraram não ter conhecimento de sua melhor forma de aprender, ou seja, do seu estilo de aprendizagem mais predominante. As estratégias mais utilizadas pelas participantes foram as estratégias cognitivas, estratégias de compensação e as estratégias sociais. Por outro lado, as menos utilizadas foram as estratégias socioafetivas. Os estilos de aprendizagem mais predominantes foram os auditivo e cinestésico. As participantes apresentaram níveis básicos (estratégias elementares e com baixa frequência) do uso das estratégias, além de algumas demonstrarem não ter conhecimento de qual era o seu estilo de aprendizagem mais predominante. Analisa-se, no final desta pesquisa, a tríade estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem e a plasticidade cerebral. Isso posto, o estudo realizado, nesta pesquisa, demonstrou também a importância de nós docentes de LE nos beneficiarmos avaliando os estilos de aprendizagem e o uso das estratégias de nossos discentes, posto que tal

avaliação pode nos levar a uma maior compreensão de como e quais estratégias utilizarmos para aquisição de línguas.

Palavras-chave: estilos de aprendizagem; estratégias de aprendizagem; língua espanhola; plasticidade cerebral; terceira idade.

ABSTRACT

The research described in this dissertation shows a study of the learning strategies used by (5) five elderly Spanish-speaking students, correlated to their learning styles. As a general objective, one seeks to investigate the learning strategies used by elderly students, as Spanish language learners, according to their learning style. Three specific objectives were outlined to reach the general objective, namely: (1) identify which learning style(s) each participant has; (2) observe the strategies employed by the students; and (3) relate the learning strategies used by the students with their learning style. To achieve the proposed objectives, the researcher entered the field in a language cooperative in Brasília, in which four students in the basic level and one in the intermediate level studied. The research method used was a case study, and for the collection of data, online classes were observed, during a school semester, semi-structured interviews were carried out, and a close questionnaire on the Perception of Learning Style Preference (REID, 1987) was applied. The theoretical foundation is formed mainly by scholars of Applied Linguistics and Neuroscience: Bintencourt; Rotta, (2018); Brown (2014); Conceição (1999); Cohen (2014); Ellis (2005, 2015); Mattos (2005); Merzenich (2013); O'Malley and Chamot (1990); Oxford (1990, 2017); Reid (1995), among others. After analyzing and discussing the data, it can be concluded that the participants used some learning strategies correlated with their learning styles, but some learning styles were not achieved due to the absence of better-developed strategies. Some participants demonstrated that they were not aware of their best way of learning, that is, their most predominant learning style. The most used strategies by the participants were cognitive strategies, compensation strategies and social strategies. On the other hand, the least used were the socio-affective strategies. The most prevalent learning styles were auditory and kinesthetic. The participants showed basic level use of the strategies. In addition, some of them demonstrated that they were not aware of their most predominant learning style. At the end of this research, the triad of learning strategies, learning styles and brain plasticity is analyzed. That being said, the study carried out in this research also demonstrated the importance for us FL teachers to benefit from evaluating the learning styles and use of the strategies of our students, since such evaluation can will lead us to a greater understanding of how and which strategies to use when it comes to language acquisition.

Keywords: learning styles; learning strategies; Spanish language; brain plasticity; third Age.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alguns benefícios da plasticidade cerebral.	30
Figura 2 - Olhando as estratégias de aprendizagem de língua: inter-relação entre estratégias diretas e indiretas e entre os seis grupos de estratégias.....	41
Figura 3 - As estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) com as contribuições de Conceição (1999).	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias de Aprendizagem Diretas	41
Quadro 2 - Estratégias de Aprendizagem Indiretas.....	43
Quadro 3 - Dados sobre o curso	52
Quadro 4 - Perfil das participantes da pesquisa	54
Quadro 5 - Observações das participantes do nível básico	56
Quadro 6 - Observações da participante do nível intermediário	57
Quadro 7 - Organização das entrevistas.....	60
Quadro 8 - Participante Dulce.....	94
Quadro 9 - Participante Isabel.....	95
Quadro 10 - Participante Luna	97
Quadro 11 - Participante Sofia	99
Quadro 12 - Participante Sol	102
Quadro 13 - Estilos de aprendizagem mais e menos predominantes	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estilos de aprendizagem da participante Dulce	85
Gráfico 2 - Estilos de aprendizagem da participante Isabel	86
Gráfico 3 - Estilos de aprendizagem da participante Luna	88
Gráfico 4 - Estilos de aprendizagem da participante Sofia	89
Gráfico 5 - Estilos de aprendizagem da participante Sol	90
Gráfico 6 - Estilos de aprendizagem de todas as participantes	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFR -	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
DELE -	Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira
F -	Feminino
IL -	Interlíngua
L1 -	Língua 1
L2 -	Língua 2
LE -	Língua Estrangeira
OMS -	Organização Mundial da Saúde

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Para transcrição das entrevistas semiestruturadas e eventos ocorridos e observados nas aulas foram utilizadas as convenções a seguir, baseadas em Marcuschi (2010):

(.)	.....	Pausa
[ ]	.....	comentários descritivos do transcritor
[...]	.....	Fragmento eliminado
!	.....	Fáticos e interjeições
?	.....	Interrogação
Itálico	.....	Palavras em espanhol
Maiúscula	.....	Entoação enfática

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - UM PASSO DE CADA VEZ	18
1. Apresentação	18
1.1 Contextualização	20
1.2 Problematização	21
1.3 Objetivo geral.....	22
1.4 Objetivos específicos	23
1.5 Perguntas de pesquisa	23
1.6 Organização da dissertação	23
CAPÍTULO 2 - PROJETANDO O CAMINHO	25
2. Fundamentação Teórica	25
2.1 Aquisição de Línguas.....	25
2.2 Plasticidade Cerebral.....	27
2.3 A hipótese do período crítico ou das janelas de melhor aprendizagem	31
2.4 A aprendizagem de L2 por adultos	34
2.5 Estratégias de Aprendizagem	37
2.6 Estilos de Aprendizagem.....	45
CAPÍTULO 3 - PERCORRENDO O CAMINHO	49
3. Metodologia	49
3.1 Natureza e método da pesquisa	49
3.2 Participantes	53
3.3 Instrumentos de coleta de dados	54
3.4 Coleta de dados	61
3.5 Procedimento de análise dos dados.....	61
3.6 Considerações éticas	62
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS - DESVENDANDO O PERCURSO.....	64
4.1 Estratégias de aprendizagem identificadas nas observações de aula	64
4.1.1 Estratégias de aprendizagem detectadas na entrevista semiestruturada.....	70
4.2 Estilos de aprendizagem detectados.....	84
4.3 Análise dos Estilos de aprendizagem versus Estratégias de aprendizagem versus Plasticidade Cerebral.....	93
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS - ATÉ O MOMENTO, MUITO CAMINHO A TRILHAR!.....	107
5.1 As perguntas de pesquisa	107
5.2 A importância do uso das estratégias correlacionadas aos estilos de aprendizagem e a promoção da plasticidade cerebral	116
5.3 Limitações da pesquisa.....	117
5.4 Sugestões para novas pesquisas	118
REFERÊNCIAS	120
SITES PESQUISADOS	125
APÊNDICE A.....	126

APÊNDICE B	128
APÊNDICE C	129
APÊNDICE D	132
APÊNDICE E	134
APÊNDICE F	135

DEDICATÓRIA

A Deus, merecedor de toda honra, glória e louvor.

CAPÍTULO 1 - UM PASSO DE CADA VEZ

*“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.”
Antonio Machado.*

1. Apresentação

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uma organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras, desde o ano de 2012, o número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa os 30 milhões em 2017. Esse aumento percentual tem se tornado cada vez mais representativo não só no Brasil, mas também em todo o mundo. Nos próximos 50 anos, a expectativa aponta que a população mundial de mais de 60 anos crescerá de 10% para 21%.

Com o aumento da expectativa de vida, várias pesquisas vêm sendo realizadas em atenção à terceira idade. Na área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, não é diferente. Uma pesquisa realizada pela Universidade de Edimburgo, Reino Unido, publicou em 2014, nos Anais de Neurologia, um estudo que chegou à conclusão de que a aprendizagem de uma língua estrangeira retarda o envelhecimento cerebral. Nesse contexto, pesquisas foram desenvolvidas no sentido de que a aquisição/aprendizagem¹ de uma língua estrangeira por idosos funciona como um estímulo para a memória, além de encontrar padrões significativos de melhorias na atenção, foco e na fluência.

O número de sexagenários com interesse em aprender uma língua estrangeira, em especial a língua espanhola, aumentou consideravelmente nos últimos anos, interesse não só pela língua, mas também pela cultura espanhola e hispano-americana.

Para corroborar esse aumento, de acordo com os dados obtidos pelo Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas, desde o segundo semestre de 2014 até o primeiro semestre de 2019, houve um aumento de 55% no percentual de entrada de alunos da terceira idade, com interesse no aprendizado da língua espanhola, com oscilações durante o período, sem impactar a tendência de crescimento. Também apresentou um aumento significativo, no número de idosos, a procura pelo idioma espanhol nos cursos de extensão do IFB - Instituto

¹ Não trataremos de forma dicotômica, por não ser o foco deste estudo, os termos aquisição e aprendizagem, que segundo Krashen (1977) a aquisição refere-se a processos não conscientes, intuitivos e automáticos que ocorrem, geralmente, quando o conhecimento da segunda língua (L2) é adquirido em um ambiente natural e de baixa ansiedade. A aprendizagem, pelo contrário, refere-se a processos conscientes, reflexivos e controlados.

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Ceilândia, cuja curva sempre ascendente chegou a um percentual² positivo de 78%, de 2016 até o ano de 2019.

O atrativo pela aquisição da língua castelhana também se dá pelo importante número de países hispano-falantes próximos ao Brasil, pelo uso do espanhol como língua de comunicação internacional, pela possibilidade de viagens a esses países para a prática da língua e pelo conhecimento das diversidades culturais desses países, além da beleza da sonoridade da língua.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), idoso é todo indivíduo com 60 anos ou mais. Todavia, para efeito de formulação de políticas públicas, esse limite mínimo pode variar segundo as condições de cada país. No Brasil, no Estatuto do Idoso, de acordo com a lei 10.741, de 1º de outubro de 2003, também é considerado idoso o indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos, embora haja Projetos de Lei tramitando para aumentar para 65 anos a idade mínima para ser considerado idoso. Porém, neste trabalho consideramos idoso aquele indivíduo que possui 60 anos ou mais conforme preconiza a OMS.

O número da população idosa no país tem crescido de maneira muito rápida, isso se deve, dentre outros fatores, à melhor qualidade de vida e um estilo de vida mais saudável por parte deste público.

No campo da educação, mais precisamente, da aprendizagem de línguas estrangeiras, o interesse vem crescendo muito. Não obstante, muitos idosos começam o semestre de estudo bastante motivados e acabam desistindo ao longo do processo por não conseguirem acompanhar o curso.

Sabemos que vários fatores podem influenciar o complexo processo de aquisição de uma língua estrangeira. Fatores como a motivação, crenças, filtro afetivo, cultura de aprender do aluno, estilos de aprendizagem de cada aluno e as estratégias utilizadas tanto pelo professor como pelo discente.

Além das razões que podem influenciar o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira por parte dos idosos, existem também as quimeras, que podem embaraçar o aprendizado da língua estrangeira, de que um idoso não aprenderá, pois já não tem mais idade para isso.

² Dados obtidos por meio e-Sic – Sistema do Serviço de Informações ao Cidadão, no dia 30/07/2019, às 14:35h.

As falácias de que o idoso perde sua autonomia e a capacidade de aprendizagem de línguas é coisa do passado, embora saibamos das limitações físicas, para alguns, que podem dificultar o acesso a esse aprendizado.

No que se refere especificamente à aprendizagem de línguas estrangeiras nessa faixa-etária, é fato que algumas condições físicas precisarão ser enfrentadas, mas aceitar a crença de que um idoso não é capaz de aprender uma língua estrangeira tendo como base questões físicas e biológicas pode ser um caminho opressor da velhice e a negação da inserção plena dos idosos na sociedade em que vivemos. (CÂNDIDO JUNIOR; CONCEIÇÃO; OLIVEIRA, 2020, p. 76).

Para romper com esses mitos e crenças, pesquisas da área da neurolinguística têm demonstrado que, apesar da idade, um idoso é capaz de aprender uma língua estrangeira com êxito, devido à plasticidade cerebral. Como vemos a seguir:

No passado acreditava-se que o cérebro humano produzia um número limitado de neurônios e que eles se degeneravam ou morriam ao longo da vida adulta e que estes jamais se recuperavam. Atualmente, graças ao fenômeno denominado plasticidade cerebral, sabemos que o humano pode produzir novos neurônios, inclusive na terceira idade. Os indivíduos idosos que conseguem manter uma boa capacidade de raciocínio são aqueles que se expõem à constante estimulação como a leitura e a aprendizagem ao longo da vida. O aprendizado gera a produção de novos neurônios, devido a essa plasticidade o indivíduo tem a capacidade de aprender em qualquer fase da vida. Logo a aprendizagem de uma língua estrangeira é perfeitamente possível aos idosos. (GAMBOA, 2014)

Portanto, promover um estímulo adequado de ensino e aprendizado aos idosos pode resultar na produção de novos neurônios, devido à plasticidade cerebral, e gerar a capacidade de aprender independentemente da idade.

1.1 Contextualização

O interesse para o desenvolvimento da presente pesquisa deu-se por experiências e dificuldades vividas, em sala de aula, pelo pesquisador. Percebia-se que a maioria dos alunos idosos apresentava muitas dificuldades que não eram solucionadas durante o semestre vigente. Quando o curso não era direcionado, especificamente, para essa idade, alguns alunos desistiam no meio do semestre ou, ao término, não davam prosseguimento do curso.

Muitas vezes, nas aulas, eram utilizadas estratégias de ensino para a produção de língua, como por exemplo, uso de músicas como uma maneira de trabalhar a compreensão oral,

tradução da língua-alvo à língua materna, explicações gramaticais, conversação de temas diversos entre os pares, tais estratégias eram em parte, aparentemente eficazes.

Por outro lado, as mesmas estratégias quando aplicadas a outro grupo ou a outro aluno, não lográvamos o mesmo êxito, isso, devido, provavelmente, ao estilo de aprendizagem individual, ou seja, o modo particular de aquisição.

Almejamos com nossa pesquisa buscar estratégias de aprendizagem mais eficazes e direcionadas a cada aluno (segundo cada estilo de aprendizagem) para tornar o caminho do ensino e aprendizado mais efetivo, pois acreditamos que as estratégias de aprendizagem são habilidades que podem ser aprendidas e promover a aquisição de línguas.

Consideramos esta pesquisa de suma importância para todos os docentes que lidam com os alunos dessa faixa etária, entretanto, pensamos ser imprescindível para os discentes, pois, tornar-se-ão os protagonistas de todo o processo que é complexo, mas que com o uso de ferramentas adequadas, trilharão esse caminho de maneira mais prazerosa.

Apesar de haver pesquisas na área do ensino e aprendizagem de línguas voltadas para o idoso, como por exemplo Bella (2007), Bonfim (2008), Conceição (1999), Menezes (2017), Oliveira (2010), Scopinho (2009), Silva, G. (2004), Silva, V. (2015) nenhuma dessas pesquisas abordam as estratégias de aprendizagem correlacionadas aos estilos de aprendizagem.

Oxford (2017, p. 105) diz que uma estratégia é considerada "boa" quando ela se relaciona bem com o estilo de aprendizagem do aluno. Além disso, ajuda-o a alcançar objetivos de aprendizado pessoalmente importantes em um contexto autêntico.

Acredita-se que devemos criar pontes com as outras ciências e unirmos esforços para percorrermos caminhos que nos levem ao sucesso da aquisição de línguas, ademais de encontrarmos estratégias de ensino e aprendizagem com a finalidade de inserir este “novo” idoso neste mundo globalizado e de múltiplas oportunidades.

1.2 Problematização

Dominar uma língua estrangeira em todos os seus aspectos (pronúncia, vocabulário, gramática, leitura) pode não ser suficiente para o docente fazer com que seu aluno idoso aprenda

uma segunda língua³, é preciso ir além, faz-se necessário conhecer os estilos de aprendizagem de cada aluno para que possamos usar as estratégias adequadas para a aquisição de línguas.

Muitos professores deparam-se, em sala de aula, com situações difíceis no contexto de ensino de línguas para idosos. Com relação ao tempo, o conteúdo é ministrado da mesma forma como se fosse para um adulto jovem ou adolescente. Relacionado à quantidade de conteúdo; muitas vezes, não é feita nenhuma distinção, o que acaba o desestimulando. Outra questão que nos deparamos é o ritmo de cada estudante (CONCEIÇÃO, 1999), pois não podemos esperar que o tempo de assimilação de um idoso seja o mesmo de um adolescente, por exemplo. O material didático não é direcionado para esse público (muito conteúdo, pouco tempo em sala e cobranças de resultados), algo muitas vezes desesperador. Na verdade, o novo idoso não está interessado em aprender por obrigação, mas sim por prazer. Scopinho (2014, p. 197) afirma que a motivação dos aprendizes é um fato importante do processo de ensino e aprendizagem de LE da terceira idade, já que muitos desses discentes frequentam as aulas por prazer, pelo conhecimento e não por necessidade.

A importância dos estudos e emprego das estratégias de ensino e aprendizagem que direcionam o idoso a aprender uma língua estrangeira vão além de querer o sucesso do aprendizado, mas, fazer com que esses aprendizes se tornem mais independentes e motivados para ampliar os seus propósitos pessoais e sociais.

Cândido Júnior, Conceição e Oliveira (2020, p. 66) propõem-nos a estimular ações que possibilitem a melhora na qualidade de vida desse grupo, na sociedade brasileira, por meio de sua inserção e participação efetiva nas práticas sociais em contextos de aprendizagem de línguas.

1.3 Objetivo geral

Com as inquietudes apresentadas por este pesquisador, buscamos tratar, como objetivo geral, investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos da terceira idade, como aprendizes de língua espanhola, segundo o seu estilo de aprendizagem.

³ Os termos segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) serão utilizados como sinônimos, posto que não é o objetivo, desta pesquisa, diferenciá-los.

1.4 Objetivos específicos

Ademais de trabalhar os seguintes objetivos específicos: a) identificar qual ou quais estilo(s) de aprendizagem cada participante possui; b) observar as estratégias empregadas pelos alunos idosos; e c) relacionar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos idosos com seu estilo de aprendizagem.

1.5 Perguntas de pesquisa

Para que os objetivos geral e específicos sejam alcançados, procuraremos responder as seguintes perguntas norteadoras do presente estudo:

a) Qual ou quais é/são o(s) estilo(s) de aprendizagem mais ou menos predominante(s) nos idosos participantes?

b) Quais estratégias os alunos da terceira idade utilizam para facilitar o processo de aquisição da língua espanhola?

c) Qual correlação podemos estabelecer entre as estratégias e os estilos de aprendizagem utilizados pelos discentes?

1.6 Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No capítulo primeiro, apresento a definição de idoso, segundo entidades públicas, e um breve panorama do aumento do número de idosos, em nível mundial, do número de idosos, bem como uma ascensão no interesse desses idosos em aprender a língua espanhola, além da contextualização do problema estudado, a justificativa, as perguntas e os objetivos geral e específicos da pesquisa. O segundo capítulo traz uma revisão da literatura e dos principais conceitos da área do estudo de estratégias e estilos de aprendizagem, plasticidade cerebral e um breve histórico sobre aquisição de línguas por adultos e pela terceira idade. O terceiro capítulo trata da metodologia da pesquisa. Nesse, discorro sobre a abordagem e instrumentos utilizados, bem como são apresentadas as participantes neste estudo. No quarto capítulo, são analisados os dados e discutidos os resultados dos questionários aplicados, das observações de aula e entrevistas semiestruturadas

das participantes da pesquisa. O quinto, e último, capítulo são retomadas as perguntas da pesquisa e apresentadas algumas contribuições para o ensino e aprendizagem da língua espanhola, bem como um convite para que futuros pesquisadores realizem mais pesquisas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras para a terceira idade.

CAPÍTULO 2 - PROJETANDO O CAMINHO

“O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada.”

Cora Coralina.

2. Fundamentação Teórica

Esta pesquisa está embasada em teóricos que nos ajudaram a analisar e interpretar os dados, portanto, na seção 2.1, abordaremos a aquisição de línguas (ANDREW, 2012; PAIVA, 2017), na seção 2.2, a plasticidade cerebral (BITENCOURT; ROTTA, 2018; COSTA, JACÓBSEN e SILVA, 2019); Dehaene (*apud* MATTOS, 2020), Mattos (2005); Merzenich (2013); Muszkat (2015), Sale *et al.* (2016), na seção 2.3, a hipótese do período crítico (LENNEBERG, 1967; PENFIELD; ROBERTS, 1959 *apud* ELLIS, 2015; MENN, 2017), na seção 2.4, a aprendizagem de L2 por adultos e idosos (BELLA, 2015; CONCEIÇÃO, 1999; ELLIS, 2015), na seção 2.5, as estratégias de aprendizagem (BROWN, 2014; COHEN, 2014; CONCEIÇÃO, 1999; LÓPEZ, 2008; O’MALLEY e CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990, 2001 e 2017; ZERBINI e ABBAD, 2008), na seção 2.6, estilos de aprendizagem (BEDOYA, 2008; BROWN, 2014; KOLB e KOLB, 2005; OXFORD, 2001; REID, 1987, 1995).

2.1 Aquisição de Línguas

Gostaria de iniciar esta seção com a tradução de um diálogo, na íntegra, entre Felix (aprendiz da língua inglesa) e Patricia Andrew (a pesquisadora) sobre a retomada de atividades intelectuais por pessoas na terceira idade (ANDREW, 2012).⁴ Fatos que acontecem com muita frequência nos dias atuais:

“O dilema da idade

Felix, um estudante de inglês, e eu (Patricia) falo sobre idade.

F = Felix

P = Patricia

⁴ Tradução nossa.

F: Eu. . . Eu posso lhe dizer que não sou. . . apesar de estar chegando aos 70 anos, eu não sou velho. Eu não sou velho. Por quê? Porque ainda estou interessado na vida, ok.

P: E aos olhos de seus filhos ... seus amigos ... seu ... a sociedade em geral, como eles veem você, por exemplo?

F: Olha, eles me veem assim... Quero dizer, “Ah, você está aposentado. Agora você é um velho.” Sim, mas não. Eu não ligo. . . Eu não ligo para nada disso.

P: Exatamente, então você. . .

F: Eu sou jovem por dentro. Eu ainda sou capaz.

Jovem ou velho? Andrew diz que Felix se constrói como “jovem por dentro” e rejeita vigorosamente ser posicionado como “um homem velho” por sua família e amigos. Eu (Andrew) posso entender facilmente o dilema que isso representa para ele, pois no início do novo milênio, decidi que queria voltar para escola. Fiquei empolgada com a perspectiva de passar os próximos anos da minha vida imersa em livros e me envolver com novas ideias enquanto trabalhava para o doutorado. Mas eu também estava apreensiva, pois tinha quase 60 anos e no fim de receber mensagens desencorajadoras da sociedade em que eu vivi sobre os efeitos deletérios do envelhecimento. Então eu me perguntei se eu poderia ter sucesso, se eu era “ainda capaz”, como dizia Felix, se poderia contar com as mesmas habilidades intelectuais que eu tinha como estudante mais jovem e se eu poderia reunir a disciplina e resistência necessárias para longas horas de estudo.”

Diálogos como esses, entre Patricia e Felix são comuns na nossa sociedade. Há muitos jovens anciãos que estão ávidos por aprender uma língua estrangeira, mas se deparam com algumas crenças e mitos de que não são mais capazes e que o seu tempo de aprendizado já passou, no entanto, sabemos que não é bem assim que ocorre.

Paiva (2017, p. 151) afirma que “a aquisição de línguas é bem-sucedida quando os aprendizes vão em busca de propiciamentos que os estimulem a agir, seja pela interação com outros falantes, seja pela emoção estética, seja pela ludicidade, ou pela busca de informação”. Em que pese ser um processo complexo a aquisição de uma segunda língua, é possível romper com os paradigmas e ir em busca de estratégias que possam facilitar esse processo.

2.2 Plasticidade Cerebral

Quem já não ouviu falar ou até mesmo disse que um idoso tem grandes dificuldades para aprender algo? Você já ouviu algum idoso dizer que não vai aprender isso ou aquilo porque está velho demais para “essas coisas” (novas tecnologias, línguas estrangeiras etc.)?

Estudos demonstram que, com o passar dos anos, o ser humano é afetado pelo declínio das funções neurais e da memória (GAMBOA, 2014; SCHLINDWEIN-ZANINI, 2010). Não obstante, apesar dessas perdas, é possível que os neurônios se regenerem e que sejam criadas conexões sinápticas, ou seja, meios de comunicação entre os neurônios por meio da neuroplasticidade.

A plasticidade cerebral pode ser definida como a capacidade que o cérebro tem de se modificar, de aprender e de se adaptar a estímulos corretos, sendo que essa plasticidade pode ocorrer durante toda a vida.

Ainda, Mattos (2005) define que a neuroplasticidade ou plasticidade é a capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente dos neurônios, a mudanças nas condições do ambiente que ocorrem no dia a dia da vida dos indivíduos.

O termo "plasticidade" refere-se à capacidade do sistema nervoso de reorganizar suas conexões funcional e estrutural em resposta a mudanças na experiência ambiental. Essa propriedade está subjacente ao desenvolvimento adaptativo e à remodelação dos circuitos neuronais que possibilitam o desenvolvimento do cérebro, a flexibilidade comportamental e a memória de longo prazo. (SALE *et al*, 2016, p. 1).

Para Bitencourt e Rotta (2018) a plasticidade cerebral é um fenômeno que ocorre durante toda a vida e que está claramente relacionada com o grau de desenvolvimento de cada pessoa, sendo tão maior quanto mais jovem for o indivíduo.

Ainda, Bitencourt e Rotta (2018) descrevem os benefícios da plasticidade cerebral, independentemente da idade, caso sejam oferecidos estímulos corretos:

A plasticidade cerebral está diretamente relacionada com o estímulo oferecido, ou seja, ao fornecermos um estímulo incorreto, obteremos uma resposta inadequada. Sendo assim, com **estratégias bem elaboradas**⁵, ao oferecermos um estímulo mais próximo do correto ou funcional, iremos exigir e proporcionar uma reorganização cerebral mais próxima do típico ou esperado. Fica clara a influência que os estímulos ambientais exercem sobre a plasticidade; conseqüentemente, a plasticidade cerebral é dependente das

⁵ Grifos meus.

experiências vividas pelo indivíduo, constituindo a base neurobiológica da individualidade do homem. A capacidade de aprender nada mais é do que as modificações que o sistema nervoso central (SNC) realiza a fim de adaptar as respostas às demandas ambientais impostas, o que nos permite afirmar que a plasticidade cerebral é “estímulo-dependente”, ou seja, todas as experiências proporcionadas aos estímulos vivenciados. Todo processo de estruturação do SNC pode ser modificado a fim de melhorar ou otimizar a resposta para uma determinada função. Como sabemos hoje, **a plasticidade não acontece unicamente em cérebros jovens**⁶. A partir de vários estudos foi demonstrado que essa condição **ocorre também na vida adulta**⁷. O indivíduo passará por inúmeras experiências, fazendo um desenvolvimento sequencial, isto é, as sequências de conexões neurais realizadas vão depender do estímulo oferecido e da resposta adaptativa devolvida. (p. 170).

Para ratificar essa permanência da plasticidade cerebral na vida adulta que Bitencourt e Rotta (2018) defendem, Dehaene (apud MATTOS, 2020) relata que a plasticidade cerebral é certamente mais forte nos jovens, mas continua presente em qualquer idade, ou seja, o cérebro é continuamente plástico ao longo de nossas vidas.

Muszkat (2015) afirma que a plasticidade cerebral pode ser definida como mudança adaptativa na estrutura e função do sistema nervoso, como atividade de interações com o meio interno e externo, ou ainda como resultados de lesões que afetam o ambiente neural.

Costa, Jacobsen e Silva (2019, p. 460) trazem que os conceitos de plasticidade cerebral, neural, neuronal e sináptica podem ser compreendidos de forma sinonímica e que, a grosso modo, os conceitos orbitam em torno da noção da capacidade adaptativa do cérebro em diferentes espectros.

No que diz respeito aos idosos, o conceito de plasticidade cerebral é profícuo em romper as barreiras com as crenças e estereótipos de que eles não aprendem de maneira eficaz.

O cérebro adulto é maleável e, devido à plasticidade, se adapta continuamente à novas circunstâncias. Essa capacidade cerebral de mudanças é atribuída à plasticidade cerebral, a qual sugere o cérebro estar bem constituído para a aprendizagem ao longo da vida e para adaptação ao ambiente. Nesse sentido, a forma como o processo de ensinar e aprender são conduzidos pode contribuir com os processos de ativação do cérebro devido à plasticidade, mas, para isso, são necessários estímulos. (CARDOSO; CARVALHO; DORNELES, 2012, p. 252-253).

Para Doidge (2016), aprender um novo idioma na velhice é tão bom para melhorar e manter a memória de um modo geral. Como requer foco intenso, estudar um novo idioma ativa o sistema de controle de plasticidade para estabelecer todo o tipo de lembranças nítidas. Pois,

⁶ Grifos meus.

⁷ Grifos meus.

o mesmo autor entende que o cérebro é estruturado por sua constante interação com o mundo e não são apenas as partes do cérebro mais expostas ao mundo, como nossos sentidos, que são moldadas pela experiência. A mudança plástica, causada por nossa experiência, viaja fundo no cérebro e chega até nossos genes, moldando-os também.

Nosso cérebro começa a mudar plasticamente quando são bombardeados de informações de alta qualidade recebidas. Entretanto, na infância, essa gama de informações chega ao cérebro de maneira desorganizada e não confiável, não é por acaso que não podemos nos lembrar muito do que aconteceu em nossa infância, de acordo com Merzenich (2013):

As interconexões da fiação das células cerebrais com outros neurônios próximos — refletindo as extensões em que as células cerebrais cooperam entre si — são desorganizadas, fracas e difusas. O outro lado dessa cooperação com células cerebrais é a incerteza e a inconfiabilidade. Por causa desse caos neurológico, e porque a fiação do cérebro é muito mal isolada, os níveis mais altos do cérebro recebem relativamente pouca informação interpretável sobre o que o bebê está ouvindo, sentindo ou vendo.

Na fase adulta, por causa da maturação cerebral, com o desenvolvimento de uma neurologia mais madura, Merzenich (2013) afirma que devido a essa maturação as informações chegam mais confiáveis, refinadas, ágeis e organizadas.

Para que a neuroplasticidade possa ocorrer no adulto, é necessário estimulá-la com ações que capturam a atenção do cérebro, pois mudanças permanentes só são permitidas sob algumas circunstâncias citadas por Merzenich (2013) que utiliza a metáfora do interruptor da plasticidade:

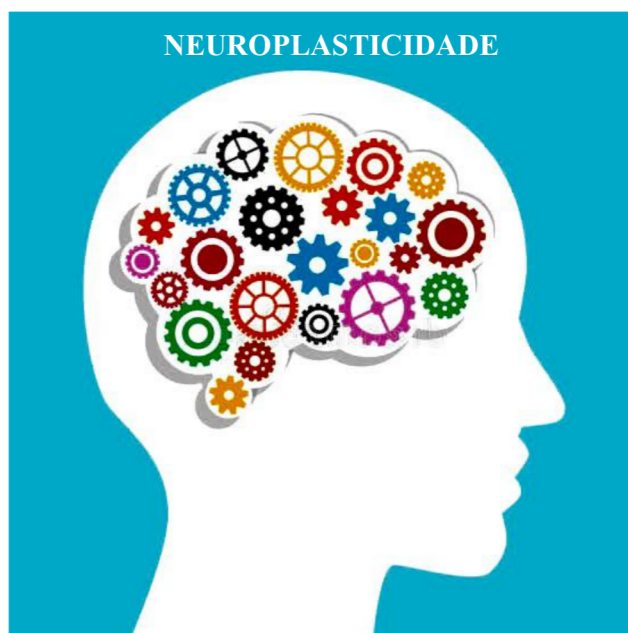
No início da vida, o "interruptor de plasticidade" é sempre ligado. À medida que o cérebro amadurece (gera respostas mais confiáveis e coordenadas), ele sofre alterações físicas e químicas que aumentam a potência do interruptor "OFF". Com o tempo, o equilíbrio de poder muda. O interruptor "OFF" domina, e a plasticidade só é invertida para "ON" — mudanças permanentes no maquinário do cérebro só são permitidas — sob certas circunstâncias: quando você presta atenção cuidadosa ou se concentra em uma tarefa ou objetivo; quando você (seu cérebro) é recompensado ou punido — ou espera uma recompensa ou punição; quando seu cérebro avalia positivamente seu desempenho em um comportamento direcionado a metas; ou quando seu cérebro é surpreendido — ou potencialmente ameaçado por - algo novo ou inesperado.

Acreditamos que por meio do exercício eficaz das estratégias de aprendizagem é possível acionar/estimular o “interruptor ON” da plasticidade, na vida do idoso, para que possamos obter um maior poder de aprendizagem.

Embora o objetivo desta pesquisa não seja o de mensurar a plasticidade cerebral, almejamos que o uso de estratégias eficazes relacionadas aos estilos de aprendizagem possibilite estímulos corretos que levem à plasticidade cerebral.

A seguir, compartilho uma figura com alguns dos muitos benefícios que podem promover a neuroplasticidade.

Figura 1 - Alguns benefícios da plasticidade cerebral.



fonte: <https://tienganhmoingay.com/weekly-digest/tu-duy-phat-trien-growth-mindset/>(adaptada).

Dehaene (2020) em sua obra *How we learn* (Como aprendemos), afirma que o maior talento do nosso cérebro é a habilidade de aprender e que a plasticidade cerebral opera milagres nesses processos. Para o mesmo autor, aprender é um princípio vital, e o cérebro humano tem uma enorme capacidade de plasticidade — mudar a si mesmo, de se adaptar.

Posto que o cérebro adulto é maleável, devido à plasticidade cerebral, resta-nos buscar estratégias e estímulos adequados e constantes para promover os ganhos com relação ao aprendizado de uma língua estrangeira.

2.3 A hipótese do período crítico ou das janelas de melhor aprendizagem

Não há a possibilidade de falar sobre a aquisição de segunda língua por um adulto e não mencionar ou considerar os estudos da hipótese do período crítico. Mas o que realmente isso significa?

A Hipótese do Período Crítico (HPC), proposta pela primeira vez por Penfield e Roberts (1959 *apud* ELLIS, 2015), afirma que existe um período (tipicamente definido como o período até o início da puberdade) durante o qual os alunos podem adquirir um segundo idioma de maneira mais fácil e implícita e alcançar a competência de falantes nativos, contudo, após esse período a aquisição de L2 torna-se mais difícil e raramente bem sucedida, ou seja, a HPC propõe que um sistema linguístico somente poderá ser plenamente adquirido se as pessoas forem expostas a ele antes de uma certa idade.

Lenneberg (1967), por sua vez, afirmou que o período entre dois anos de idade e a puberdade seria um Período Crítico para a aquisição de línguas.

Pesquisadores da HPC encontram argumentos a favor da hipótese como Coppetiers (1987), Johnson e Newport (1989) e outros contra a hipótese como Bialystok e Hakuta (1999), Birdsong (1992), Ioup, Boustagui, El Tigi e Moselle (1994) e Lardiere (2007) todos citados por Ellis (2015).

Muitos cientistas preferem o termo Período Sensível (PS), porque carrega a conotação de "janela de oportunidade", mas permite que a mudança seja possível além do (PS) (BRUER, 2001). Períodos sensíveis são uma fase não só de oportunidade, mas também de risco. Períodos sensíveis têm um início e um ponto final, e o comprimento de um período varia para diferentes aspectos da neuroanatomia e neurofisiologia. (TURNBULL; JUSTICE, 2016).

Os pesquisadores discutem muito sobre se realmente há um período crítico para o desenvolvimento da linguagem e, se for o caso, quando termina; a faixa de "idades finais" propostas é de cerca de cinco anos até a puberdade. Uma versão mais suave dessa ideia usa o termo Período Sensível em vez de Período Crítico; o ponto desta mudança de nome é sugerir que, embora haja uma idade ideal para o aprendizado de idiomas, isso pode acontecer fora desse período ideal, apenas não tão bem. (MENN, 2017).

O cérebro juntamente com a interação em seu meio, com professores e outros atores que participem do processo ensino e aprendizagem, criam, recriam estratégias para compensar a falta da janela de oportunidade (BRUER, 2001).

Quando aprendemos qualquer habilidade dentro da janela de oportunidade, período crítico (LENNEBERG, 1967), Período Sensível (BRUER, 2001), aprendemos com a interação com as pessoas e o meio ambiente natural comum que dispomos para que o processo possa se desencadear. Todavia, quando se aprende fora dessa janela, há uma descontinuidade entre o período crítico e o período real, pois, algumas facilidades fonoarticulatórias, de memória etc., os idosos já não as possuem, embora essas habilidades existam, entretanto, não estão mais disponíveis na janela (MENN, 2017).

Para que elas possam reativar tais habilidades, o cérebro precisa se reorganizar e desenvolver estratégias para desencadear o processo de plasticidade que existe, mas não está em ação.

Permitam-me contar um relato, deste pesquisador, sobre o seu aprendizado da língua espanhola.⁸

Certo dia, quando tinha 21 anos de idade, estava com uns amigos que eram estudantes e falantes da língua espanhola. Pedi para que eles conversassem um pouquinho em espanhol para saber como era falar uma língua estrangeira, e claro, eles atenderam prontamente ao meu pedido. Foi amor à primeira vista! Achei tão bonita a forma que eles falavam, o ritmo, a sonoridade, enfim, apaixonei-me e disse a eles que queria estudar aquela língua maravilhosa.

Para começar o curso, não foi fácil, já que para conseguir uma vaga no Centro Interescolar de Línguas - CIL, uma escola pública de idiomas, havia duas possibilidades uma por meio de sorteio e outra por teste de nivelamento. Por meio do teste de nivelamento naquele semestre, impossível, porque eu não sabia nada! Então, fui tentar minha vaga pelo sorteio. Convidei um amigo para ir comigo. Ele se candidatou a uma vaga para o curso de inglês e eu de espanhol. Ele foi contemplado com uma vaga e eu não. Mas não desisti. Como a outra maneira de ingressar no CIL era por meio do teste de nivelamento, procurei uma escola ou um curso que desse aula para poucos alunos para que eu pudesse aprender mais rápido, inclusive eu não tinha condições financeiras para custear o curso até o final. Então, aos 22 anos de idade comecei a estudar com um professor nicaraguense, estudos que tardaram apenas um semestre.

Durante aquele semestre de estudo, fiquei mais interessado ainda, pois comecei a falar um pouquinho. Então, tive uma noção geral de pronúncia, comecei a produzir pequenos textos, e percebi que entre os alunos, modéstia à parte, eu me destacava. A minha relação de ensino e aprendizagem com aquele professor nicaraguense acabou em um curto espaço de tempo, já que fiz o teste de nivelamento no CIL e entrei como se já estivesse no terceiro semestre do curso. Valeu muito a pena o investimento. Obrigado, professor!

⁸ Narrativas do próprio autor.

Confesso que frustrei a teoria da hipótese do período crítico proposta pelo linguista Eric Heinz Lenneberg (1967) o qual postulava que, depois da puberdade, não seria mais possível aprender uma língua de forma exitosa, ou seja, que a aquisição seria muito mais difícil.

Retomando o relato:⁹

Comigo, de fato, foi diferente, em algumas de minhas viagens internacionais aos países hispano-falantes, cheguei a ser confundido como um nativo de algum país vizinho (de língua espanhola), apesar de ter começado a aprender a língua aos 22 anos de idade, tal constatação nos permite avaliar que a aprendizagem da nova língua deu-se de forma rápida e com qualidade.

Após alguns anos de estudo, realizei um exame de proficiência chamado DELE - Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira e fui aprovado com o nível C2¹⁰ (nomenclatura utilizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), posteriormente, submeti-me a outro exame de proficiência, argentino, chamado CELU - Certificado de Español Lengua y Uso, no qual fui aprovado com a nomenclatura “Avanzado muy bueno”.

Como já detinha um bom conhecimento da língua, participei de um processo seletivo para o curso universitário Letras-português e espanhol em uma faculdade particular. Assim, iniciei o primeiro semestre como aluno universitário, no ano de 1998. No terceiro semestre estudando naquela faculdade particular, participei de outro processo seletivo para a licenciatura em Letras-Espanhol, na Universidade de Brasília-UnB, uma universidade pública. E a situação repetiu-se, sendo aprovado com êxito, então, com o aproveitamento das disciplinas que havia cursado na outra faculdade, concluí minha graduação em 2002. Hoje sou professor de espanhol e acredito que uma das nossas missões como docente é realmente a de ajudar o nosso aluno a desestrangeirizar a língua-alvo e fazer com que seja uma língua de acolhimento.”

A HPC deve ser vista com muita cautela, pois há várias pesquisas que comprovam o sucesso da aquisição de segunda língua por parte de aprendizes com idade posterior à puberdade. Andrew (2012, p. 6) traz-nos os pesquisadores que contrapõem, por meio das pesquisas, a hipótese:

No entanto, uma série de pesquisas relatou achados diferentes em domínios específicos da linguagem, lançando dúvidas sobre a solidez da versão forte da hipótese do período crítico. Estudos relatando incidências de alunos bem-sucedidos de início tardio altamente bem-sucedidos levantaram sérias questões sobre a existência de restrições maturacionais na aquisição de

⁹ Narrativas do próprio autor.

¹⁰ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é dividido em seis níveis, do mais básico ao avançado, conforme a seguir:

Níveis A1 e A2 (correspondem aos usuários de nível básico).

Níveis B1 e B2 (Correspondem aos usuários de nível independente).

Níveis C1 e C2 (Correspondem aos usuários de nível competente).

Dados do Instituto Cervantes no site: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

segunda língua. Abu-Rabia; Kehat (2004), Bongaerts (1999), Ioup *et al.*, (1994), Van Boxtel *et al.*, (2005).

Um estudo realizado por Ioup et al. (1994) apresentou resultados de testes extensivos de um adulto (Julie, 21 anos, emigrada da Grã-Bretanha para o Cairo) que adquiriu proficiência nativa em árabe egípcio, em um ambiente sem instrução formal. A participante da pesquisa, após as realizações dos testes em várias habilidades linguísticas, foi comparada a um aprendiz altamente qualificado no árabe egípcio e também a falantes nativos. Após quarenta e cinco dias em contato com a língua egípcia, ela estava usando frases simples e expressões fixas. No final de seis meses, estava comunicando-se muito bem. Depois de dois anos em imersão, ela conseguiu ser comparada a um falante nativo.

Abu-rabia e Kehat (2004) apresentaram dez estudos de casos de aprendizes que adquiriram a língua hebraica após a puberdade. Os estudos indicaram que existem de fato alguns alunos de segunda língua que conseguem obter um sotaque quase nativo ou semelhante ao nativo, apesar de terem sido expostos ao idioma após a puberdade.

Acredita-se que a plasticidade cerebral, conforme visto na seção anterior, ajuda a corroborar a fragilidade da hipótese do período crítico, já que o cérebro é capaz de estabelecer conexões neurais que possibilitam um aprendizado de L2 de forma competente e bem-sucedida. Ellis (2015, p. 41) desenvolve o seguinte argumento:

A aquisição de L2 não implica apenas o desenvolvimento de uma rede neural completamente nova e separada, mas a elaboração de uma rede estabelecida. Ou seja, as redes neurais das duas línguas se entrelaçam. Assim, quando alguém aprende outro idioma, ele não se torna um falante nativo da sua primeira língua e um falante não-nativo da segunda língua, mas um falante multicompetente de duas línguas. Nessa perspectiva, a HPC talvez esteja conceitualmente equivocada.

A multicompetência descrita por Ellis (2015) leva-nos a acreditar que é possível atingir um grau de fluência que nos possibilite uma comunicação de excelência e não colocarmos o sotaque como fator preponderante para nomear um falante competente.

2.4 A aprendizagem de L2 por adultos

Ellis (2015, p. 43) afirma que os alunos mais velhos aprendem mais rapidamente um idioma do que as crianças, a princípio, porém, excetua, possivelmente a pronúncia. Ainda acrescenta que essa vantagem do adulto é somente inicial, mas, com o tempo, os alunos mais novos as alcançam e superam. Concordo com o teórico, pois foi exatamente o que aconteceu

com este pesquisador com relação ao aprendizado da língua inglesa. O conteúdo ensinado pelo professor era assimilado por mim com muita facilidade. Eu percebia que os adolescentes que estudavam na nossa classe tinham mais dificuldades de assimilar a estrutura da língua (gramática), entretanto, na hora das atividades orais, era nítido o melhor desempenho por parte deles.

Ellis (2015, p. 43) traz um estudo mais citado sobre a idade e a taxa de aquisição de Snow e Hoefnagel-Höhle (1978):

Este estudo investigou a aquisição naturalista do holandês por crianças de língua inglesa de oito a dez anos, adolescentes de 12 a 15 anos e adultos por um período de dez meses. A proficiência dos alunos foi medida em três ocasiões distintas (após três meses, após seis meses e no final do estudo). Em relação à morfologia e sintaxe, os adolescentes foram os melhores, seguidos pelos adultos, com os filhos por último. No entanto, houve apenas pequenas diferenças na pronúncia e as diferenças gramaticais diminuíram com o tempo, à medida que as crianças começaram a recuperar o atraso.

Outras pesquisas também trazidas por Ellis (2015) como a de Singleton (1999) que comprovou que os alunos mais velhos também superam os alunos mais jovens no desenvolvimento de vocabulário. Também, a pesquisa de Cochrane (1980) demonstrou que em ambientes formais de aprendizagem, os adultos parecem se sair melhor do que as crianças - mesmo em pronúncia - a área de aprendizagem que mais favorece as crianças.

As vantagens demonstradas nas pesquisas supracitadas nos levam a refletir a importância de utilizarmos estratégias de aprendizagem eficientes e conscientes para que não haja um declínio e um desestímulo no processo de aquisição. Ellis (2015, p.43) nos explica os porquês dessa vantagem inicial por parte dos adultos:

No geral, os alunos mais velhos têm uma vantagem inicial sobre os mais jovens, principalmente em gramática e vocabulário. Isso pode ser explicado pelas habilidades mais avançadas que acompanham o estágio de operações formais do desenvolvimento cognitivo; os alunos mais velhos estão mais bem equipados para fazer uso de estratégias de aprendizado consciente. As crianças, no entanto, têm uma vantagem na aprendizagem implícita e, com o tempo, isso permite que elas alcancem e ultrapassem os alunos mais velhos.

Sabemos dos óbices que os adultos apresentam na aprendizagem de uma língua estrangeira (nos campos da fala, escrita, compreensão oral ou leitura, variando o grau de dificuldade de pessoa para pessoa). Todavia, é imprescindível que facilitemos o caminho da aquisição, por intermédio de estratégias eficientes, para que eles possam percorrê-lo com mais segurança e motivação.

O uso de estratégias de aprendizagem na construção do processo de aprendizagem de LE entre pessoas de uma faixa etária mais avançada pode apresentar características próprias, diversas daquelas apresentadas por indivíduos mais jovens, dado às questões sociais, psicológicas e afetivas que envolvem o indivíduo da terceira idade. (CONCEIÇÃO, 2005, p. 99).

Diante dessas necessidades, pesquisas no campo do ensino e aprendizagem de línguas para terceira idade vêm sendo desenvolvidas com a finalidade de buscar alternativas que facilitem o processo de aquisição.

2.4.1 Aprendizagem de L2 pela terceira idade

Com o objetivo de investigar, identificar e classificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente, o inglês, Conceição (1999) propõe que os trabalhos sejam incrementados, com o objetivo de favorecer o uso de estratégias por parte dos alunos dessa faixa etária.

Pensando no idoso de hoje e do futuro, Bella (2007, p. 104 e 105) traz a seguinte reflexão:

[...] que as instituições de ensino, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e a formação docente precisam se organizar para atender satisfatoriamente a esse público em crescimento, o qual, cada vez mais exigirá uma metodologia adequada e direcionada às suas expectativas e necessidades específicas.

Bella (2007) desenvolveu uma pesquisa resultante de sua prática adquirida durante o ensino da língua italiana à terceira idade. A autora utilizou como ferramentas, algumas atividades motivadoras que proporcionaram bem-estar e geraram segurança aos alunos na produção de L2. O objetivo da pesquisadora foi aprimorar uma metodologia direcionada à terceira idade, além de apresentar o perfil do aluno idoso.

Outro estudo relevante para área de ensino e aprendizagem de L2 a idosos foi o de Scopinho (2014) que investigou as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE (língua inglesa) para a terceira idade, analisou as relações entre as crenças e motivação, listou fatores que motivam ou desmotivavam a aprendizagem/aquisição de LE, além de discutir as competências necessárias para o professor de LE da terceira idade.

Silva (2015) investigou o papel do treino de memória na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira em alunos da terceira idade. Como resultado de sua pesquisa,

evidenciou-se que, apesar de os idosos apresentarem mais dificuldades em aprender com efetividade uma língua estrangeira, devido aos declínios normais esperados no envelhecimento de alguns sistemas de memória, é possível o aprendizado de LE na terceira idade. Se utilizarmos, por exemplo, a estratégia dos treinos cognitivos voltados à memória, busca-se compensar a possível perda dessa importante função cognitiva e, assim, pode-se de certa forma estimular o aprendizado de uma língua estrangeira voltada ao público da terceira idade.

Em que pese haver uma evolução paulatina nas pesquisas de aprendizagem de línguas para terceira idade, ainda se faz necessário um empenho mais acelerado para atender às necessidades desse público, ainda carente de metodologias adequadas, direcionadas e estratégias específicas.

2.5 Estratégias de Aprendizagem

Como esta pesquisa baseia-se na verificação das estratégias utilizadas pelos alunos da terceira idade, faz-se necessário um entendimento do conceito do que são estratégias de aprendizagem relacionadas ao ensino de língua estrangeira.

Pesquisas realizadas com o intuito de definir, de maneira mais extensiva, o construto estratégia de aprendizagem, evoluíram de forma significativa, apesar de não haver um consenso conceitual.

Essa evolução, Brown (2014, p. 125) chama de investimento estratégico em aquisição de segunda língua. Segundo esse mesmo teórico, as estratégias são ações específicas que tomamos para resolver um determinado problema e que variam consideravelmente dentro de cada indivíduo.

Desenvolver ações específicas podem promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizado que levam o aluno aprender a aprender.

López (2008, p. 413) diz que os estudos sobre as estratégias de aprendizagem não são recentes e utiliza um provérbio chinês que diz “se você der um peixe a um homem, você o alimentará um dia, se você o ensinar a pescar, você o alimentará por toda a vida”. (tradução nossa).¹¹

¹¹ No original: Si le das un pez a un hombre, le das de comer un día, si le enseñas a pescar, le das de comer toda su vida.

Parte-se desse pressuposto que saber utilizar as estratégias que são mais eficazes, saber os passos a seguir, quais são as variáveis no processo de aquisição de língua que estão em jogo, enfim, tudo é imprescindível para que se favoreça a aprendizagem.

Conhecer as estratégias de aprendizagem e fazer uso delas nos propiciam lançar mão de um aprendizado mais eficaz e autônomo.

Segundo López (2008, p. 413), o conhecimento das estratégias de aprendizagem possibilita:

- Conhecer melhor como aprende o aluno para facilitar o processo.
- Potenciar as estratégias mais rentáveis para favorecer o aprendizado.
- Desenvolver a responsabilidade e autonomia, o aprender a aprender, conscientizar-se da importância e do significado de todo esse trabalho e, assim, possibilitar a liberdade e o direito de aprender ao longo da vida.

Para Ellis (2015), uma estratégia de aprendizagem é um dispositivo ou procedimento usado pelos alunos para desenvolver suas interlínguas¹². As estratégias de aprendizado explicam como os alunos adquirem e automatizam o conhecimento de L2.

Sabe-se que alguns alunos, quando começam a estudar uma língua estrangeira, desenvolvem algumas estratégias, de forma aleatória, para auxiliar o seu processo de aprendizado. Alguns veem filmes legendados na língua-alvo, escutam músicas, fazem amizades com nativos pelas redes sociais, viajam para uma imersão total na língua, cada um com seu estilo de aprendizagem, tudo com o objetivo de colocar em prática a língua que está aprendendo.

Oxford (1990, p. 8) traz uma definição mais técnica e útil do termo estratégia de aprendizado quando diz que são operações empregadas pelo aluno para auxiliar na aquisição, armazenamento, recuperação e uso de informações. Entretanto, expande essa definição dizendo que estratégias de aprendizado são ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais autogerido, mais eficaz e mais transferível para novas situações.

Outra definição que merece atenção é a de O'Malley e Chamot (1990, p. 1) que conceitua estratégias de aprendizado como formas especiais de processar informações que aprimoram a compreensão, o aprendizado ou a retenção das informações. Nesta acepção,

¹² O conceito de interlíngua (IL) descreve um estágio no desenvolvimento da segunda língua, quando o aprendiz utiliza-se de um sistema linguístico que não é nem o de sua língua nativa, nem o da língua que está aprendendo. (PAIVA, 2014, p. 160).

percebemos que há um processamento de informações cognitivas do pensamento e da ação humana, ou seja, processos mentais envolvidos.

Brown (2014, p. 137) traz-nos uma reflexão muito importante sobre os estudos das estratégias de aprendizagem, quando diz que os alunos apresentam diferenças individuais nos domínios cognitivo e afetivo. Portanto, é necessário conhecer essas variáveis e proporcionar as melhores oportunidades possíveis para o aprendizado.

Cohen (2014, p. 7) define as estratégias de aprendizagem como pensamentos e ações, conscientemente escolhidos e operacionalizados pelos alunos de línguas, para ajudá-los a realizar uma multiplicidade de tarefas, desde o início da aprendizagem até os níveis mais avançados de desempenho da língua-alvo. Nota-se nesta definição, o uso das estratégias como ação e processo tanto no âmbito físico quanto mental.

Conceição (1999, p. 22) diz que as estratégias de aprendizagem são ações, atitudes ou práticas de que o aprendiz, consciente ou inconscientemente, faz uso para facilitar sua aprendizagem e uso da LE. A pesquisadora acrescentou o termo “atitude”, pois acredita que as estratégias de aprendizagem envolvem posicionamentos mentais, ou seja, induzem o aluno assumir uma atitude positiva diante dos obstáculos enfrentados na aprendizagem de uma língua.

Zerbini e Abbad (2008), por sua vez, destacam que, as estratégias de aprendizagem são procedimentos (habilidades cognitivas e comportamentais) utilizados, pelos indivíduos, durante as atividades de aprendizagem de modo a garantir o sucesso de todas suas etapas.

Não cabe somente ao professor empenhar-se no processo de aquisição (que é complexo) dos seus alunos, é o aluno quem será o protagonista da sua aprendizagem. Para isso, esse aluno poderia tomar conhecimento de quais estratégias são mais eficazes e saber como utilizá-las de forma consciente.

Portanto, acreditamos que as estratégias de aprendizagem reúnem um conjunto de ações e técnicas de aprendizagem que os discentes podem utilizar, levando em consideração o modo de aprender particular, com a finalidade de alcançar a competência comunicativa, o sucesso na aprendizagem.

Discorremos nesta seção, alguns conceitos de teóricos e pesquisadores que desenvolveram estudos na área de estratégias de aprendizagem. A seguir, abordaremos a classificação das estratégias de aprendizagem.

2.5.1 Classificação das Estratégias de Aprendizagem

O'Malley e Chamot (1990) classificam as estratégias em 3 grupos: Metacognitivas, Cognitivas e Socioafetivas. No entanto, Oxford (1990) divide as estratégias em dois grandes grupos que se subdividem em três grupos cada, como vemos a seguir:

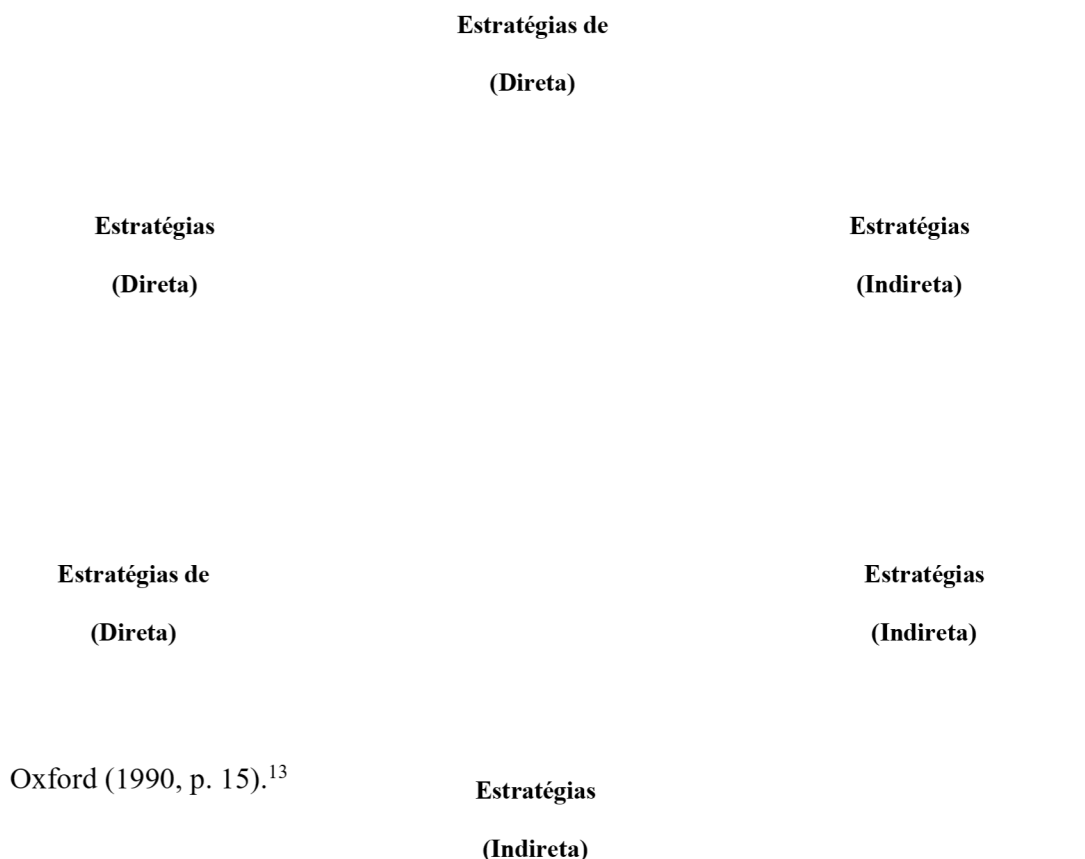
- Estratégias Diretas, aquelas que envolvem diretamente a língua-alvo e que são subdivididas em: estratégia de memória (tem como função armazenar e recuperar informação nova), estratégias cognitivas (permitem que os alunos compreendam e produzam na língua-alvo) e estratégias de compensação (auxílio na compreensão e produção da nova língua, apesar das grandes lacunas no conhecimento).

- Estratégias Indiretas, aquelas que apoiam e gerenciam o aprendizado de idiomas, não necessariamente envolvendo de forma direta a língua-alvo: estratégias metacognitivas (permitem que os alunos coordenem o seu próprio processo de aprendizagem), estratégias afetivas (ajudam a regular emoções, motivações e atitudes), e estratégias sociais (ajudam os alunos a aprender por meio da interação com os outros).

A taxonomia das estratégias de aprendizagem, para esta pesquisa, será a de Oxford (1990), por abranger de forma sistemática as quatro habilidades, como ler, ouvir, escrever e falar. Oxford (1990, p. 14) defende o uso de sua taxonomia, porque difere das outras pela sua abrangência (tanto individuais quanto em grupo), pelo seu detalhamento e pela associação das quatro habilidades linguísticas: compreensão oral, leitura, expressão oral e expressão escrita.

Conforme veremos adiante, a figura de Oxford (1990, p. 15), as estratégias de aprendizagem diretas e indiretas apoiam-se mutuamente, da mesma forma que os seis grupos (de memória, cognitiva, de compensação, metacognitiva, afetiva e social) interagem entre si, ajudando-se reciprocamente.

Figura 2 - Olhando as estratégias de aprendizagem de língua: inter-relação entre estratégias diretas e indiretas e entre os seis grupos de estratégias.



Conceição (1999, p. 100-102) em seu estudo acrescenta ao quadro classificatório das estratégias de Oxford (1990) uma nova taxonomia para os comportamentos descritos e apresentados pelos seus participantes idosos em sua pesquisa. A autora além das estratégias elencadas por Oxford (1990), inclui novas estratégias que estão em negrito conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Estratégias de Aprendizagem Diretas¹⁴

Estratégias de Memória	Criação de elos mentais	Agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico.
		Associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória.
		Colocar palavras novas em contexto: ex. fazer frases.

¹³ Tradução nossa.

¹⁴ Oxford (1990), "Language Learning Strategies", pp. 18-21, trad. Paiva (1986), "Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras". Anais da XI Semana de Estudos Germânicos, FALE/UFMG, pp 35-37. Acrescido das estratégias de Conceição (1999, pp 100-101).

	Utilização de imagens e sons	Imagens: gravuras, desenhos.
		Mapa semântico: organizar palavras em um desenho que tenha centro ou no topo um conceito chave ao qual outros são ligados através de linhas ou setas.
		Palavras chaves: elos auditivos, isto é, associar palavras da L2 a palavras da L1 que têm sons semelhantes.
		Representação sons na memória: ex. usar rimas para lembrar.
	Revisão efetiva (auxilia na memorização)	Revisão estruturada (revisão em intervalos regulares que podem ir se espaçando à medida que a informação se torna natural e automática).
	Emprego de ação	Uso de sensações e respostas físicas.
Uso de técnicas mecânicas: ex. cartão relâmpago.		
Uso de sensação física e técnica mecânica. (CONCEIÇÃO, 1999, p. 93).		
Estratégias Cognitivas	Praticar	Repetir.
		Praticar formalmente sons e ortografia.
		Reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões padronizadas: ¡Hola, ¿Qué tal estás? ¹⁵
		Recombinar: ex. unir orações.
		Praticar de forma natural: ex. conversar, ler.
	Receber e enviar mensagens	Aprender a ideia com rapidez: achar a ideia principal e achar detalhes.
		Usar recursos para captar e enviar mensagens através de: <ul style="list-style-type: none"> a) meio impresso: dicionário, glossário, gramática etc. b) meio não-impresso: vídeo, rádio, cinema etc.
	Analisar e Raciocinar	Raciocinar dedutivamente: aplicar regras.
		Analisar expressões: dividir em partes.
		Analisar contrastivamente: comparar sons, vocabulário, estruturas.
		Traduzir.
	Criar estrutura para <i>input</i> e <i>output</i>	Verter.
Tomar notas.		
Fazer resumos.		
Focar a atenção: sublinhar, marcar, colocar asteriscos.		
		Gravar as aulas. (CONCEIÇÃO, 1999, p. 101).
Estratégias de Compensação	Adivinhar de forma inteligente	Usar pistas linguísticas: cognatos, prefixos.
		Usar outras pistas: estrutura do texto, conhecimento do mundo, conhecimento dos participantes.
	Superar limitações da fala e da escrita	Recorrer à língua materna.
		Pedir ajuda.
		Usar mímicas e gestos.
		Evitar comunicação de forma parcial ou total.

¹⁵ Frase substituída do inglês para a língua espanhola com o objetivo de se aproximar à realidade desse público.

		Selecionar o tópico.
		Ajustar ou aproximar a mensagem: alterar a mensagem, omitindo itens, simplificando as ideias. Ex. usar <i>nadie</i> no lugar de <i>nada</i> . ¹⁶
		Criar palavras.
		Usar circunlocução ou sinônimos.

Quadro 2 - Estratégias de Aprendizagem Indiretas¹⁷

Estratégias Metacognitivas	Centrar a aprendizagem	Aprender e relacionar com material já conhecido.
		Prestar atenção.
		Retardar a produção oral para focar na audição (período silencioso).
	Planejar a aprendizagem	Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua.
		Organizar: espaço físico, luz, horário.
		Estabelecer metas e objetivos: ex. meta: corresponder no final do ano com alguém no exterior; objetivo: ler um livro.
		Identificar propósito de uma atividade, ou seja, ouvir, falar, ler escrever com um propósito definido.
		Planejar para uma tarefa.
		Procurar oportunidades - praticar.
		Planejar o tempo da aula. (CONCEIÇÃO, 1999, p. 102).
Avaliar a aprendizagem	Automonitoração: identificar os erros.	
	Autoavaliação: avaliar o próprio progresso.	
Estratégias Afetivas	Diminuir a ansiedade	Relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar (através de imagem mental ou som).
		Usar música.
		Rir: assistir a uma comédia, ouvir/ler piadas.
	Encorajar-se	Fazer afirmações positivas (que tal no diário?): ex. <i>Estoy leyendo más rápido. Todo el mundo comete errores. Puedo aprender del mío.</i>
		Correr riscos de forma inteligente.
		Gratificar-se.
	Medir temperatura emocional	Ouvir seu corpo: estou feliz, tensa?
		Usar <i>checklists</i> (autoavaliação).
		Escrever um diário: data/ lição do livro/ atividades principais/ como foi meu desempenho/ quais foram minhas dificuldades.
		Discutir sentimentos com alguém: que dificuldades ainda tenho?
Fazer perguntas: pedir para repetir, dar exemplo, parafrasear,	Pedir esclarecimentos.	
	Pedir correções.	

¹⁶ Frase substituída do inglês para a língua espanhola com o objetivo de se aproximar à realidade desse público.

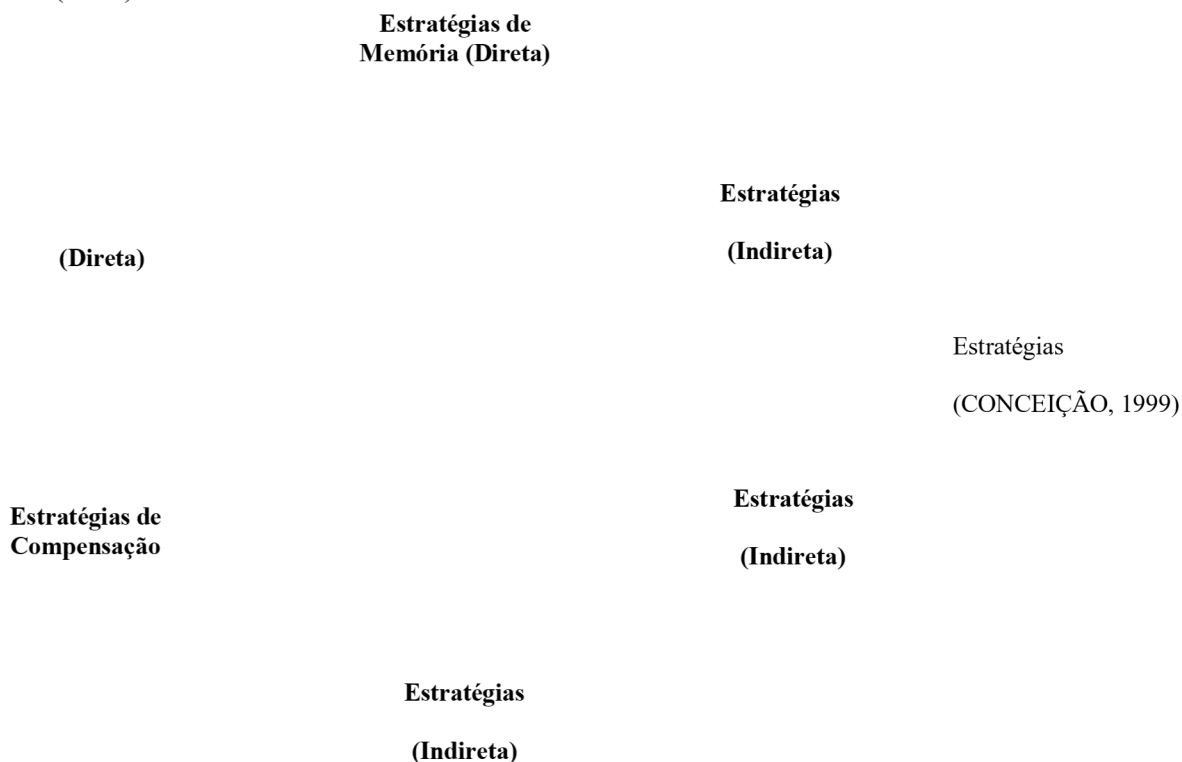
¹⁷ Oxford (1990), "Language Learning Strategies", pp. 18-21, trad. Paiva (1986), "Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras". Anais da XI Semana de Estudos Germânicos, FALE/UFMG, pp 37-38. Acrescido das estratégias de Conceição (1999, pp 101-102).

¹⁸ Do original: "*spacing*".

Estratégias Sociais	explicar, falar mais devagar.	
	Cooperar com os outros	Cooperação entre pares.
		Cooperação com falantes proficientes. Ensinar outros. (CONCEIÇÃO, 1999, p. 102).
	Solidarizar-se com os outros	Desenvolver compreensão cultural: tentar entender a cultura do outro.
Conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros.		
Estratégias Socioafetivas	Cooperar com outros	Cooperar com falantes proficientes com os quais o aprendiz mantenha relação afetiva. (CONCEIÇÃO, 1999, p. 102).

Embora os estudos de O'Malley e Chamot (1990) tragam as Estratégias Socioafetivas que englobam ou a interação com outra pessoa ou a busca de um controle sobre as emoções, a proposta trazida por Conceição (1999, p. 92) difere dos estudos anteriores porque, como a própria autora menciona, não se trata apenas de buscar comunicar-se ou interagir com outra pessoa, mas sim de buscar um contato social direcionado a pessoas da família, com as quais o aluno mantém forte relação afetiva. A seguir, será apresentada uma nova figura das estratégias de aprendizagem, acrescida dos aportes de Conceição (1999).

Figura 3 - As estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) com as contribuições de Conceição (1999).



Diante dos aportes de Conceição (1999) e da definição de O'Malley e Chamot (1990) proponho uma nova definição sobre as estratégias socioafetivas como sendo: meios de interação e conexão com outra pessoa ou membro familiar, exercendo um controle sobre as emoções com o propósito de promover a competência comunicativa do aprendiz de línguas.

A seguir, veremos alguns conceitos sobre estilo de aprendizagem, um construto intimamente relacionado às estratégias de aprendizagem.

2.6 Estilos de Aprendizagem

Sabe-se que nem toda estratégia de aprendizagem se aplica de maneira geral para todos os tipos de alunos, devido à individualidade na forma de aprender do aluno, portanto, é preciso considerar o estilo de aprendizagem de cada um.

Brown (2014, p. 111) afirma que:

Um dos problemas mais desconcertantes na pesquisa de aquisição de linguagem é a multiplicidade de diferenças individuais que afetam as tentativas de construir um modelo ou teoria da aquisição de segunda língua. Parece que nós, humanos, nos diferenciamos de um número infinito de maneiras possíveis, tantas que identificar os componentes dessa teoria é frustrante, e ao mesmo tempo um desafio que vale a pena perseguir.¹⁹

Há muitas teorias em que se propõem a explicar os estilos de aprendizagem. O que há de consenso nesses estudos é que cada indivíduo reage de maneira particular diante das tarefas propostas.

Kolb e Kolb (2005, p. 194-195) afirmam que conceito de estilo de aprendizagem descreve diferenças individuais na aprendizagem, com base na preferência do aluno por empregar diferentes fases do ciclo de aprendizagem.

Reid (1995) afirma que estilos de aprendizagem são características internas, frequentemente não percebidas ou conscientemente utilizadas pelos aprendizes para a percepção e compreensão de novas informações. O estilo de aprendizagem é amplamente definido como "a maneira natural, habitual e preferida de um indivíduo de absorver, processar e reter novas informações e habilidades." (REID, 1995).

Fischer e Fischer (1979, p. 245 *apud* REID, 1987, p. 89) estilo de aprendizagem se refere a uma qualidade difundida nas estratégias de aprendizagem ou no comportamento de aprendizagem de um indivíduo, uma qualidade que persiste embora o conteúdo possa mudar.

¹⁹ Tradução nossa.

Bedoya (2008) destaca algumas classificações de estilos de aprendizagem baseada em (REVELL; NORMAN, 1999) conforme descritas a seguir:

Estilos de aprendizaje relativos a la percepción

Visual: Aprende con mayor eficacia con los ojos (vista).

Auditivo: Aprende con mayor eficacia con los oídos (oído).

Táctil: Aprende con mayor eficacia con el tacto (manual).

Cinestético: Aprende con mayor eficacia con la experiencia total del cuerpo.

Grupal: Aprende con mayor eficacia trabajando con los demás.

Individual: Aprende con mayor eficacia trabajando solo.

Estilos de aprendizaje sensibles a la dependencia/independencia de campo

Independiente de campo: Aprende con mayor eficacia secuencial, analizando los hechos.

Dependiente de campo: Aprende con mayor eficacia en contexto, de forma holística y es sensible a las relaciones.

Estilos de aprendizaje de tipo analítico/global

Analítico: Aprende con mayor eficacia de forma individual, secuencial y lineal.

Global: Aprende con mayor eficacia mediante la experiencia concreta y la interacción con otras personas.

Estilos de aprendizaje de tipo reflexivo/impulsivo

Reflexivo: Aprende con mayor eficacia cuando tiene tiempo para considerar las opciones.

Impulsivo: Aprende con mayor eficacia cuando es capaz de responder de inmediato.

Reid (1987) relata um estudo que ela conduziu para examinar o estilo de aprendizagem perceptivo dos falantes não nativos. A autora desenvolveu um questionário de autorrelato com 30 perguntas com afirmações dispostas aleatoriamente (5 cada), em seis áreas de preferência do estilo de aprendizagem; as quatro modalidades perceptivas de Dunn (1983) - visual, auditiva, cinestésico e tátil; e duas áreas adicionais: aprendizagem individual versus aprendizagem em grupo; as duas áreas adicionais foram traduzidas por Moura Filho (2013) como gregário e não-gregário.

Veremos aqui detalhadamente a definição de cada modalidade e suas características.

Aprendizes visuais são os indivíduos que “confiam na visão para captar informações” (RENOU, 2009, p. 3). Esses alunos lembram-se das melhores informações quando são subsidiados com recursos visuais, como folhetos, mapas, fotos, gráficos, mapas mentais e gráficos. Reid (1987) diz que, em sala de aula, esses alunos apreciam a maioria das informações escritas em quadro-negro (atual quadro de giz ou pincel), materiais impressos e livros didáticos.

Durante as palestras, os alunos visuais recorrem a anotações excessivas e prestam muita atenção à linguagem corporal e à expressão facial do professor (MONTEMAYOR, APLATEN, MENDOZA e PEREY, 2009).

Os aprendizes auditivos são os que preferem o aprendizado ouvindo, ou seja, eles se sentem mais à vontade e se beneficiam aprendendo por meio de palestras e debates. Conforme Montemayor *et al.* (2009), os aprendizes auditivos interpretam facilmente o significado implícito da fala ao ouvir o tom da voz, ritmo e outras nuances. Utilização de atividades com músicas e vídeos é bastante assimilada por esse grupo de aluno.

Os aprendizes cinestésicos são aqueles que retêm informações “principalmente por meio da realização de movimentos corporais” (BENNOUNA, 1999, p. 4). Eles precisam sentir que estão fisicamente envolvidos nas tarefas de aprendizado. Atividades dinâmicas desenvolvidas, em sala de aula ou fora dela (viagens de campo, dramatização), fazem com que o aluno assimile melhor o conteúdo.

Rhouma (2016, p. 481) diz que, para Dunn, Beaudry e Klavavas (2002, p. 53), os aprendizes táteis são aqueles que sugerem aprender com as mãos por meio da manipulação dos recursos”. Eles são "práticos" e desejam trabalhar com materiais, pois têm a chance de ter controle sobre eles. Eles gostam de fazer obras de arte, experimentos de laboratório, criar modelos e “rastrear palavras e figuras” (DAVIS, 2007, p. 47; REID, 1998). Os alunos táteis sentem que precisam fazer algo ao aprender (DAUD, 2014). Por exemplo, na sala de aula, eles fazem anotações de palestras e sublinham informações importantes enquanto leem (SCARCELLA, 1990). Definidos de forma simples, os alunos táteis lembram-se melhor quando eles usam o ditado "mão na massa" (DAVIS, 2007; NASERIEH e ANANI SARAB, 2013). Kara (2009) diz que, no processo de aprendizagem, os alunos táteis usam as mãos e os pés, enquanto os alunos cinestésicos usam “todo o corpo”.

Os alunos com estilo de aprendizagem grupal preferem estudar com os outros. Moura Filho (2013) adapta a terminologia para aprendizes gregários, ou seja, aqueles que aprendem com mais facilidade quando estudam com outro ou outros alunos.

Alunos com estilo de aprendizagem individual preferem estudar sozinhos. São denominados por Moura Filho (2013) como não-gregários, isto é, aqueles que preferem estudar a sós.

Todos temos um ou mais de um estilo de aprendizagem (é possível que um estilo se sobressaia ao outro) e passar a vida sem descobri-los pode significar uma grande perda no alcance da gestão, e porque não dizer no sucesso, da aprendizagem.

Dias (2006) nos leva a refletir sobre as pessoas que têm estilos diferentes de aprendizagem e, muitas vezes, passam toda a vida sem se conscientizarem de como aprendem melhor e de como combinar os estilos para aprender de uma maneira mais eficiente, exercendo mais controle sobre o processo de aprendizagem.

Apesar de não haver um consenso sobre o conceito referente ao estilo de aprendizagem, acreditamos que cada indivíduo tem uma maneira singular de aprender determinada tarefa o que nos leva a ter diferenças individuais ante a aprendizagem.

CAPÍTULO 3 - PERCORRENDO O CAMINHO

“Mesmo que já tenha feito uma longa caminhada, sempre haverá mais um caminho a percorrer.”

Santo Agostinho.

3. Metodologia

Neste capítulo, apresento a natureza e os métodos de pesquisa aplicados na presente pesquisa, bem como o contexto, os participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos para a análise.

3.1 Natureza e método da pesquisa

A pesquisa tem natureza qualitativa e, como método de pesquisa, utilizo o estudo de caso. De acordo com Mackey e Gass (2005, p. 162), a pesquisa qualitativa baseia-se em descrições cuidadosas e detalhadas. Conforme Larsen-Freeman e Long (1991, p. 11), na pesquisa qualitativa, os pesquisadores não buscam testar hipóteses, mas analisar, com focos específicos, o que está presente durante o decorrer da observação. Desta forma, analisei os fatos observados por meio das observações das aulas, gravações das aulas em vídeo, questionários, além do recurso de entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa qualitativa nos dá a possibilidade de investigar de maneira transdisciplinar. Na área da educação, ela é multiforme e conduzida em vários contextos.

Chizzotti (2006), em seu livro “Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais”, traz essa força integradora da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (p. 28).

A partir desta nova maneira (para esses grupos) de ensino/aprendizagem, as aulas (virtuais) *online* ao vivo, busquei investigar, por meio dos multimétodos que a pesquisa qualitativa nos proporciona, as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo idoso e a correlação com seus respectivos estilos de aprendizagem.

Para Flick (2007), apesar da multiplicidade de abordagens para a pesquisa qualitativa, ela visa abordar o mundo externo (não em laboratórios) entender, descrever e, algumas vezes explicar os fenômenos sociais internos de várias maneiras:

Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias de vidas biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais); eles podem ser abordados através da análise do conhecimento cotidiano, relatos e histórias. Analisando interações e comunicações em andamento. Isso pode se basear na observação ou no registro de práticas de interação, comunicação e análise deste material. Analisando documentos (textos, imagens, filme ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações.²⁰

Segundo Bortoni-Ricardo (2017) a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

E é dentro de um contexto de sala de aula online que procuro entender as nuances do processo de aprendizagem do idoso, averiguar qual/quais o(s) estilo(s) de aprendizagem predomina(m), ademais de analisar quais estratégias esses aprendizes utilizam para a aquisição de línguas.

O método qualitativo configura-se como uma pesquisa interpretativa, além de ser descritiva e naturalista. Assim sendo, este método é adequado para a presente pesquisa, que tem como finalidade averiguar quais estratégias de aprendizagem os alunos idosos utilizam, além de verificar se as estratégias estão correlacionadas com os seus estilos de aprendizagem.

Contudo, utilizo como suporte da análise, os dados quantitativos obtidos por intermédio de um questionário fechado. Com efeito, Larsen-Freeman e Long (1991, p. 14) declaram que os dois paradigmas de métodos qualitativo e quantitativo estão ligados como uma forma de *continuum*. Lanço mão dos dados quantitativos, tão somente, com o objetivo de reforçar a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

De acordo com Freebody (2003), a pesquisa qualitativa se divide em três grandes áreas de investigação: estudo de caso, etnografia e pesquisa-ação. O autor argumenta que as três são membros da mesma família metodológica e que apresentam diversos pontos em comum. Entretanto, possuem características pontuais que as diferenciam.

Como este estudo enfoca as estratégias de aprendizagem correlacionadas aos estilos de aprendizagem, por 5 alunas da terceira idade, do mesmo centro de idiomas, sendo quatro de uma mesma turma e nível e outra participante de turma e nível diferentes (quanto aos detalhes,

²⁰ Tradução nossa.

ver seção 3.2), em contexto de sala de aula *online*, sua natureza é um estudo de caso, o qual se insere na pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Segundo Chizzotti (2014, p. 135) um estudo de caso:

envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados.

Pode-se entender que o estudo de caso se adéqua à investigação dos estilos de aprendizagem e das estratégias utilizadas por um grupo de alunas idosas, da mesma instituição educacional, e a repercussão delas à aquisição da Língua Espanhola.

3.1.1 Contexto da pesquisa

O curso faz parte de uma Cooperativa de ensino de línguas estrangeiras, em Brasília, Distrito Federal. A escolha desta cooperativa de idiomas deveu-se a alguns fatores específicos, dentre eles, o apoio à pesquisa acadêmica, não só por parte da instituição, mas também pelos docentes, como prática em meio aos próprios professores desta renomada escola, além de poder contar com as participantes com as características requeridas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Foi enviada, por e-mail, à direção dessa cooperativa de línguas uma carta dirigida, solicitando autorização para realizar as observações das aulas (cf. apêndice B).

A pesquisa foi realizada em sala de aula de língua espanhola, em um novo formato *online*, pela plataforma *Google Meet*, devido ao contexto pandêmico (COVID19).

A pesquisa ocorreu em duas turmas de níveis distintos. A primeira turma, do nível básico, era composta por sete alunos, dos quais quatro eram idosas e demonstraram interesse em participar do estudo. Na segunda turma, do nível intermediário, havia 6 alunos, dos quais uma era idosa e participou da pesquisa de forma voluntária.

3.1.2 A Cooperativa

A cooperativa foi fundada em 1999, porém, iniciou suas atividades acadêmicas no primeiro semestre do ano 2000. Hoje com 22 anos, conta com 8 unidades em todo o Distrito

Federal, e aproximadamente 5000 alunos. Tais unidades ofertam o ensino das línguas espanhola, francesa, inglesa e japonesa para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Este centro de idiomas possui um projeto, estabelecido em estatuto, de formação continuada aos professores, oferecendo, além das oficinas e palestras pedagógicas ministradas em todo início de ano letivo, também oportuniza aos professores (percentual anual) de todas as línguas estrangeiras o acesso a cursos de formação continuada no exterior.

Com relação ao curso de espanhol, a Cooperativa é examinadora oficial do Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira-DELE que são títulos oficiais outorgados pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério da Educação e Formação Profissional da Espanha.

3.1.3 A carga horária do curso e nomenclaturas

Todos os níveis do curso de espanhol contam com 36 encontros semestrais, ou 18 encontros semestrais com horário duplo. Do nível A1 ao nível B2 (segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas-CEFR²¹) a carga horária é de 2 horas e 30 minutos semanais que são divididas em duas vezes na semana ou uma única aula por semana com horário duplo, com duração total de 3 anos e meio. Para o nível C1, a carga horária passa para 3 horas e 40 minutos semanais, também podendo ser ofertado duas vezes por semana ou em uma única vez com horário duplo, com duração de 1 ano.

A coleta de dados em sala de aula foi realizada a partir de 1º de setembro de 2020 a 8 de dezembro de 2020.

A seguir, apresento um quadro com as nomenclaturas e as correspondências com o CEFR:

Quadro 3 - Dados sobre o curso

CURSO DE ESPANHOL			
NOMENCLATURA DO NÍVEL	CICLO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CORRESPONDÊNCIA COM O CEFR
1A	BÁSICO (3 SEMESTRES)	2h30	A1-A2

²¹ Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) é um padrão internacional utilizado para descrever habilidades linguísticas.

1B			
2A			
2B	INTERMEDIÁRIO (2 SEMESTRES)	2h30	B1
3A			
3B	AVANÇADO (2 SEMESTRES)	2h30	B2
4A			
DOMÍNIO	AVANÇADO (2 SEMESTRES)	3h40	C1

Fonte: elaboração própria

3.1.4 Dia e horário das aulas

Havia dois horários de aulas para a coleta de registro, posto que se tratava de dois grupos de níveis diferentes. O primeiro grupo era de uma turma do nível básico, cursando o segundo semestre (nível 1B, cf. quadro 3) de estudo da língua espanhola, as aulas realizavam-se todas as terças-feiras, das 19h às 21h30. O segundo grupo era de uma turma que iniciava o nível intermediário (nível 2B, cf. quadro 3), todos os sábados, das 16h às 18h30.

3.2 Participantes

O convite para participar desta pesquisa foi estendido aos alunos idosos dos níveis básico e início do nível intermediário os quais demonstraram interesse em contribuir voluntariamente. Portanto, este estudo foi realizado com cinco alunas da terceira idade, sendo quatro alunas de uma mesma turma (três são irmãs), todas cursavam o segundo semestre (nível básico) de estudo da língua espanhola. A quinta participante cursava o início do nível intermediário. As participantes são idosas, todas com a faixa etária acima de 60 anos.

A escolha das participantes dos níveis básico e início do nível intermediário justificase, pois entendo que se o aluno tomar conhecimento do seu estilo de aprendizagem e lançar

mãos das estratégias disponíveis a ele, o quanto antes, a aprendizagem poderá ser mais motivadora, prazerosa e, talvez, bastante eficaz, além de tornar mais rápido e efetivo o ato de ensinar.

A seguir, apresento um quadro com um breve histórico das participantes.

Quadro 4 - Perfil das participantes da pesquisa

NOME²²	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE ESTUDO DE ESPANHOL EM SEMESTRES	FORMAÇÃO
DULCE	75	F	2	LETRAS-PORTUGUÊS
ISABEL	74	F	2	PEDAGOGIA
LUNA	69	F	2	ENSINO MÉDIO
SOFÍA	71	F	2	PEDAGOGIA
SOL	70	F	4	CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Fonte: elaboração própria

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Como esta pesquisa está pautada na interpretação dos fatos vividos e praticados pelos nossos participantes durante sua vida acadêmica, utilizei alguns instrumentos de coleta de dados que serviram para promover a triangulação dos dados obtidos. De acordo com Seliger e Shohamy (1989, p. 123), “na triangulação, o mesmo padrão ou exemplo de comportamento é procurado em diferentes fontes”.²³

Os seguintes instrumentos de coleta de dados foram utilizados:

1- observação não-participante;

²² Pseudônimos escolhidos pelas alunas.

²³ Tradução nossa.

2- questionário fechado: *Questionário sobre a Percepção de Preferência de Estilo de Aprendizagem (Perceptual Learning Style Preference Questionnaire)* elaborado por Reid (1987), traduzido ao português por Moura Filho (2013);

3- entrevista individual semiestruturada (gravada em vídeo via ferramenta da plataforma *Google Meet*).

Na seção a seguir, explícito, em detalhes, cada instrumento de coleta de dados.

3.3.1 Observação não-participante

O primeiro instrumento de coleta de dados foi a observação não-participante. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 193):

Na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.

Entende-se por observação não-participante aquela participação passiva, tendo em vista que, quem observa, apenas se limita a fazê-lo de forma neutra. Posiciono-me como mero expectador, com a finalidade de conhecer o ambiente (físico e virtual), os participantes (professor e alunos), além de averiguar como os estudantes e professores se relacionam, nesse atual cenário virtual.

Gil (2008, p. 100) assegura que uma das vantagens da observação não-participante é que “os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.” Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.

Para dirimir qualquer subjetividade na pesquisa, nestas observações, foram feitas anotações detalhadas em relação aos eventos vivenciados dentro de sala de aula *online* pelos alunos, diante do processo de ensino e aprendizagem. Observei quais as condutas dos alunos diante do novo contexto de sala de aula, como por exemplo, se fazem anotações enquanto o professor explica; se copiam o conteúdo escrito ou projetado pelo professor; se participam das atividades propostas pelo professor; se participam de atividades em grupo ou individual; se interagem oralmente com o professor e colegas etc.

Em que pese ser uma observação não-participante, do ponto de vista técnico, foi preciso negociar com o grupo e obter consentimento prévio para estar inserido com eles em sala de aula

e poder observá-los. Desse modo, o grupo estava ciente da minha presença e de meus objetivos enquanto sujeito naquela sala de aula.

Para alcançar os objetivos das observações procurei manter um nível de confiança e neutralidade (embora a professora tenha solicitado em duas ocasiões a minha participação como se fosse aluno) com o grupo para que eles se sentissem mais à vontade e os registros fluíssem com mais naturalidade e fossem apontados com maior objetividade por este pesquisador.

Embora tivesse sido possível a coleta de dados, vale ressaltar que, durante todo o semestre de observação, deparei-me com algumas dificuldades durante as observações, como por exemplo, aluna apresentar e relatar dificuldades de entrar na sala por falta de habilidade com o uso do computador; o microfone algumas vezes mutado na hora da fala; e câmera fora do campo de visão da aluna ou fechada. Houve momentos em que solicitei à professora que pedisse para as alunas abrirem a câmera.

Segue o quadro 5 com as datas, dias da semana, horários das observações, nível da turma e a assistência às aulas:

Quadro 5 - Observações das participantes do nível básico

OBSERVAÇÕES DAS AULAS DO NÍVEL BÁSICO - 4 PARTICIPANTES				
Nº	DATA	DURACÃO	PRESENCAS	FALTAS
1	01/09/2020	2h30	4	0
2	15/09/2020	2h30	4	0
3	22/09/2020	2h30	3	1 (Dulce)
4	29/09/2020	2h30	4	0
5	20/10/2020	2h30	4	0
6	27/10/2020	2h30	4	0
7	03/11/2020	2h30	4	0
8	10/11/2020	2h30	4	0
9	17/11/2020	2h30	4	0
10	24/11/2020	2h30	4	0
11	01/12/2020	2h30	4	0
12	08/12/2020	2h30	3	1 (Isabel)

Fonte: elaboração própria

Segue o quadro 6 com as datas, dias da semana, horários das observações, nível da turma e a assistência às aulas:

Quadro 6 - Observações da participante do nível intermediário

OBSERVAÇÕES DAS AULAS DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO - 1 PARTICIPANTE				
Nº	DATA	DURACÃO	PRESENÇA	FALTA
1	04/09/2020	2h30	1	0
2	11/09/2020	2h30	1	0
3	18/09/2020	2h30	1	0
4	25/09/2020	2h30	1	0
5	16/10/2020	2h30	1	0
6	23/10/2020	2h30	1	0
7	30/10/2020	2h30	1	0
8	06/11/2020	2h30	1	0
9	13/11/2020	2h30	1	0
10	20/11/2020	2h30	1	0
11	27/11/2020	2h30	1	0
12	04/12/2020	2h30	1	0

Fonte: elaboração própria

3.3.2 Questionário fechado: *Questionário sobre a Percepção de Preferência de Estilo de Aprendizagem*

O questionário (documento composto por perguntas às quais os participantes tiveram de responder) é considerado um meio eficaz e vantajoso de coletar dados. Moreira e Caleffe (2008) afirmam que os questionários, em levantamentos de grande escala, enviados por correio são de longe a maneira mais barata de coletar dados de centenas ou milhares de pessoas.

A eficácia do questionário não só existe nos levantamentos de grande escala, mas também nas pesquisas de pequena escala. Munn e Drever (1990) citados por Moreira e Caleffe (2008) trazem algumas vantagens do uso dos questionários nas pesquisas de pequena escala, como por exemplo, uso eficiente do tempo, possibilidade de uma alta taxa de retorno, perguntas padronizadas e anonimato para o respondente.

Observamos que há uma gama de inventários para ajudar um aluno a identificar qual é o seu estilo de aprendizagem. Geralmente são questionários de autoavaliação, nos quais o aluno responde perguntas envolvendo os sentidos que envolvem a aprendizagem.

Brown (2014, p. 120) traz vários modelos para diagnosticar os estilos de aprendizagem dos discentes, conforme a seguir:

Exemplos de tais medidas incluem um padrão por vários anos, o *Inventário de Estilo de Aprendizagem* (LSI) de Kolb (1999); *Pesquisa de Análise de Estilo de Oxford* (1995); Wintergerst, DeCapua e Verna (2002) *Indicador de Estilo de Aprendizagem*; e mais adiante neste capítulo, uma *Lista de Verificação de Conscientização de Estilos* (Figura 5.1). Listas de verificação semelhantes podem ser encontradas no guia de autoajuda de Brown (2002) para alunos de língua inglesa.

Porém, para cumprir com os objetivos propostos pela presente pesquisa, foram aplicados questionários elaborados por Reid (1987), pois acredito que é um dos questionários de diagnóstico dos estilos de aprendizagem mais reconhecido e completo, além de ser de fácil entendimento e de preenchimento rápido.

O uso do questionário para este pequeno grupo justificou-se, embora o tenha utilizado tão somente para detectar o estilo de aprendizagem das participantes, porque possibilitou uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

O questionário elaborado por Reid (1987) *Questionário sobre a Percepção de Preferência de Estilo de Aprendizagem*²⁴, traduzido ao português por Moura Filho (2013), tem por finalidade identificar os estilos de aprendizagem.

O questionário consistiu em 30 perguntas que são, aleatoriamente, organizadas para cobrir as seis preferências de estilo de aprendizado - *visual, auditivo, cinestésico, tátil, individual e em grupo*. Os alunos responderam a cada declaração em uma escala de 5 pontos que são distribuídos como “Concordo muito (5 pontos), Concordo (4 pontos), Indeciso (3 pontos), Discordo (2 pontos) e Discordo muito (1 ponto).

Os resultados deste questionário são divididos em três tipo de preferências, a saber:

- a) Mais dominante;
- b) Menos dominante; e
- c) Recessivo.

Reid (1987) explica que os estilos mais dominantes são os principais, os menos dominantes são áreas em que o aluno pode operar bem, caso as pratique e busque aperfeiçoá-

²⁴ *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire*

las. Por outro lado, os estilos recessivos indicam que o aluno terá dificuldade em aprender dessa maneira, ou seja, dificilmente direcionará sua aprendizagem para esses estilos.

Antes do preenchimento realizado pelas alunas, realizei um pré-teste com este pesquisador e outro voluntário, com o objetivo de sanar quaisquer dúvidas que viessem surgir com as participantes. Logo após a pré-testagem, foi explicado às participantes sobre como proceder o preenchimento do questionário enviado via *link* para o *e-mail* e *whatsapp*.

Após as cinco participantes da pesquisa responderem a todas as afirmações do inventário, calculei os valores nas tabelas de cada estilo de aprendizagem com a pontuação que o aluno atribuiu. Encontrado o valor, foi multiplicado por 2 para encontrarmos o/os estilo(s) de aprendizagem da aluna. De acordo com Reid (1987), o estilo de aprendizagem mais predominante recebe uma pontuação de 38-50, o estilo de aprendizagem menos predominante recebe uma pontuação de 25-37 e o estilo de aprendizagem recessivo recebe uma pontuação de 0-24.

Questionário aplicado via ferramenta *Google Forms*²⁵ (cf. apêndice C).

Nesta pesquisa, o questionário fechado foi utilizado somente para triangularmos os dados com os outros obtidos por meio de instrumentos diferentes, como por exemplo, a observação não-participante e a entrevista semiestruturada. Segundo Bortoni-Ricardo (2017), a triangulação de dados é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou refutar uma asserção.

3.3.3 Entrevista individual semiestruturada

Outra técnica de coleta de dados utilizada, nesta pesquisa, foi a entrevista individual semiestruturada (gravada em áudio/vídeo). Os dados coletados tiveram como base um protocolo de perguntas (cf. apêndice E), elaborado pelo pesquisador que, a posteriori, passaram a um formato de transcrição.

De acordo com Triviños (1987, p. 147), a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos que interessam à pesquisa, e que posteriormente, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

²⁵ Uma ferramenta de gerenciamento de pesquisas que pode ser utilizada para coletar informações sobre pessoas e pode ser usada para questionários e formulários de registro.

Para Moreira e Caleffe (2008), a entrevista semiestruturada permite um certo tipo de controle sobre a conversação, apesar de se permitir ao entrevistado alguma liberdade, além de oferecer a oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta, quando for necessário. Partindo desse pressuposto, as perguntas para a entrevista serviram para identificar qual era o seu estilo de aprendizagem, se ele utilizava alguma estratégia de aprendizagem de acordo com seu estilo, qual ou quais estratégias ele utilizava para melhorar sua aprendizagem nas habilidades oral, escrita, auditiva e leitora. A entrevista foi realizada seguindo um roteiro de perguntas previamente preparado, aplicada virtualmente, pelos canais de reuniões *online* (*Google Meet*), além de ter sido gravada em áudio e vídeo, conforme autorização das participantes.

Agendei uma data para a entrevista com cada aluna. Elas demonstraram total apoio à pesquisa, porém, em alguns momentos, tiveram que desmarcar, devido a dificuldades para manusear os aparatos eletrônicos para entrar na reunião *on-line* (via *Google Meet*). Houve um certo receio com relação à entrevista, pois algumas temiam que fossem questionadas sobre o conhecimento linguístico da língua estudada. Após esclarecê-las e tranquilizá-las de como a entrevista seria realizada, os empecilhos e as dúvidas foram sanados, então, concluímos todas as entrevistas com êxito.

As entrevistas ocorreram no início do primeiro semestre de 2021. Foi dado ciência às participantes que, logo após ao término da pesquisa, mantê-las-ia informadas sobre a conclusão e o envio do estudo finalizado. Segue abaixo o quadro com a organização das entrevistas:

Quadro 7 - Organização das entrevistas

PARTICIPANTE	DATA	DURAÇÃO	LOCAL
DULCE	19/05/2021 07/07/2021 e 27/08/2021	15min09s	Via on-line (<i>Google Meet</i>)
ISABEL	18/05/2021	20min31s	Via on-line (<i>Google Meet</i>)
LUNA	10/05/2021	27min31s	Via on-line (<i>Google Meet</i>)
SOFÍA	30/05/2021 e 25/08/2021	20min39s	Via on-line (<i>Google Meet</i>)
SOL	11/05/2021 e 06/06/2021	42min46s	Via on-line (<i>Google Meet</i>)

Fonte: elaboração própria

3.4 Coleta de dados

Os instrumentos foram aplicados, via *online*, em momentos distintos, conforme a seguir:

- 1) Primeiramente, empreguei a observação não-participante com o intuito de conhecer o novo ambiente virtual de sala de aula, bem como as participantes envolvidas na pesquisa. Além disso, documentar sistematicamente as ações (as manifestações ou não das estratégias de aprendizagem) que foram relevantes para a pesquisa, como também, observar evidências dos estilos de aprendizagem;
- 2) Em segundo lugar, concomitantemente às observações das aulas, apliquei o questionário de Reid (1987) *Questionário sobre Percepção de Preferência de Estilo de Aprendizagem* para detectar os estilos de aprendizagem das participantes;
- 3) Para fazer os acertos e dirimir as dúvidas existentes, lancei mão da entrevista semiestruturada, cuja finalidade foi a de conhecer os aprendizes em nível profissional, acadêmico (se utilizavam ou não alguma estratégia de aprendizagem, em caso afirmativo, quais estratégias eram utilizadas), além de detectar, por mais um meio de coleta, os estilos de aprendizagem presentes.

3.5 Procedimento de análise dos dados

Utilizei, para análise dos dados, um conjunto de procedimentos constituído de: identificação, descrição, análise e interpretação (ELLIS, BARKHUIZEN, 2005), para investigarmos as estratégias correlacionadas aos estilos de aprendizagem dos alunos da melhor idade.

Após as observações das aulas, apliquei aos participantes o questionário fechado de Reid (1987) e, a posteriori, a entrevista individual semiestruturada, gravada em áudio e vídeo. Após a coleta dos dados, busquei identificar e descrever os estilos de aprendizagem de cada participante. Os dados coletados foram agrupados em categorias (FLICK, 2007), para analisar e interpretar as relações entre as estratégias de aprendizagem e os estilos de aprendizagem identificados. Desta forma, a análise de dados seguiu o seguinte roteiro:

- a) Descrição no que se refere às observações de aulas;
- b) Coleta de dados por meio de questionário de Reid (1987), no que se refere ao estilo de aprendizagem (cf. apêndice C);

- c) Identificação dos estilos de aprendizagem de acordo com o resultado dos questionários (cf. apêndice D);
- d) Análise de conteúdo dos dados das observações e das entrevistas (BOGDAN, BIKLEN, 1994);
- e) Categorização dos dados qualitativos, observações de aulas e entrevistas (FLICK, 2009);
- f) Triangulação dos dados qualitativos coletados por meio do questionário, observação de aulas e entrevista semiestruturada (DEZNZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009; BORTONI-RICARDO, 2017).
- g) Análise e discussão no que se refere à correlação entre os estilos e estratégias utilizados pelas participantes e a plasticidade cerebral envolvida.

3.6 Considerações éticas

A transparência de como procedemos e chegamos às descobertas e conclusões, desta pesquisa, é de fundamental importância para a confiabilidade do que foi estudado. Flick (2007, p. 66) afirma que:

Ao escrever sobre nossa pesquisa, devemos tornar transparentes como procedemos e como chegamos às nossas descobertas e conclusões. Esta é uma sugestão repetidamente para aumentar a qualidade da pesquisa qualitativa. Levar a sério significa apresentar o projeto e os resultados de uma maneira que permita ao leitor entender como as decisões (sobre métodos, tipologia etc.) foram tomadas, como os pesquisadores trabalharam com casos desviantes, como a análise levou a padrões mais gerais e afins. Uma apresentação transparente de uma peça qualitativa a pesquisa não se limitará aos resultados, mas permitirá ao leitor desenvolver um sentido como o processo avançou, como as ideias foram desenvolvidas, quais ideias foram perseguidas e deixadas de lado. Os leitores devem receber informações suficientes para decidir se eles teriam feito o mesmo e chegado às mesmas conclusões ou não dos pesquisadores.

Além da cristalinidade que o autor defende na pesquisa, ele segue afirmando que é preciso obedecer a alguns princípios éticos fundamentais para a condução de pesquisas nas ciências humanas e sociais. (FLICK, 2007, p. 69).

Com a mesma perspectiva Celani, (2005, p. 110) pondera que a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes, a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidade.

A pesquisa foi orientada por rígidos princípios éticos, portanto, apliquei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. apêndice A) aos participantes. Foram informados que os registros coletados terão caráter sigiloso e que qualquer divulgação dos dados, por meio de artigos ou pela dissertação, ser-lhes-á solicitada a devida autorização, além de ser-lhes assegurada a preservação de suas identidades com o emprego de pseudônimos.

Finalizo o capítulo metodológico e sigo para o próximo passo do nosso trilhar.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS - DESVENDANDO O PERCURSO

“Perder tempo em aprender coisas que não interessam priva-nos de descobrir coisas interessantes.”

Carlos Drummond de Andrade

É sabido que a finalidade da análise dos dados da pesquisa é a de organizar e compreender os registros coletados, portanto, neste capítulo, apresento e discuto os registros coletados por meio das observações das aulas, dos questionários fechados para captar os estilos de aprendizagem, e por meio das entrevistas semiestruturadas.

Este capítulo está dividido em três partes. Em primeiro lugar, apresento e discuto as estratégias de aprendizagem demonstradas pelas participantes, tanto nas observações de aulas como nas entrevistas semiestruturadas. A seguir, será a vez de apresentar e discutir os resultados dos questionários sobre os estilos de aprendizagem detectados. E, em último lugar, analiso e discuto sobre os estilos de aprendizagem, as estratégias e a plasticidade cerebral, verificando se há correlação entre as estratégias e os estilos de aprendizagem, conectando-os com a plasticidade cerebral.

4.1 Estratégias de aprendizagem identificadas nas observações de aula

Nesta seção, iniciarei com a apresentação e discussão das estratégias de aprendizagem (BROWN; COHEN, 2014; CONCEIÇÃO, 1999; LÓPEZ; ZERBINI e ABBAD, 2008; ELLIS, 2015; OXFORD; O'MALLEY e CHAMOT, 1990).

Começo pelas apresentações e discussões dos registros coletados nas observações de sala de aula *on-line* (LAKATOS e MARCONI, 2003; GIL, 2008). Os dados coletados fazem parte da classificação das estratégias proposta por O'Malley e Chamot (1990); Oxford (1990) e Conceição (1999).

A participante Dulce era assídua e participativa, estava cursando o segundo semestre do curso básico, fez uso da estratégia cognitiva tomar notas (OXFORD, 1990) durante boa parte das aulas, pois, enquanto a professora explicava, fazia as suas observações no caderno ou livro. Apesar de estarmos analisando nesta seção as estratégias de aprendizagem, também pudemos evidenciar, por meio da estratégia tomar nota, o estilo de aprendizagem tátil como um dos mais predominantes, de acordo com os resultados apontados no questionário fechado (cf. apêndice F) de Reid (1987).

Em vários momentos usou algumas estratégias metacognitivas (O'MALLEY e CHAMOT; OXFORD, 1990) como prestar atenção e automonitoração (identificar os erros) que estavam presentes. Sempre atenta às aulas e às colocações da professora. Houve uma situação em que a aluna conjugou o verbo na terceira pessoa do singular (passado) no lugar de conjugar na primeira pessoa do singular (passado), porém, quando ela se deu conta de que a conjugação estava equivocada, ela se corrigiu, conforme o excerto a seguir:

Excerto 1: Uso da estratégia metacognitiva (identificar erros)

Yo desayunó / yo desayuné

Eu descobri [que a conjugação estava equivocada], porque na forma *usted* [...]

Dulce é professora de língua portuguesa, logo a facilidade de assimilar o conteúdo gramatical da língua espanhola é maior. Em muitos momentos, ela utilizou a estratégia de compensação quando recorria à língua materna para explicar algum conteúdo gramatical da língua espanhola, como por exemplo, houve um dia em que ela explicou a regra do imperativo afirmativo do espanhol em língua portuguesa, além de recorrer ao uso da língua materna quando solicitava aos professores a permissão para falar em português para perguntar ou solicitar algo.

Excerto 2: Uso da estratégia de compensação (recorrer à língua materna)

Eu posso falar em português? [e falava em português]

Acredito que o uso da língua materna (uso consciente), em sala de aula, pode contribuir para a assimilação do conteúdo, essa alternância deve ser vista como um recurso comunicativo/instrucional valioso (MELLO, 2009), porém esse uso deve ser feito de maneira consciente e orientada, sem abusos, para que o aluno possa colocar em prática a produção da língua-alvo.

As estratégias sociais (interagir e cooperar com os outros) também foram utilizadas por Dulce, já que ela pedia esclarecimentos aos professores quando não entendia algo e cooperava (explicava o conteúdo que havia aprendido) com os outros colegas de sala quando ela entendia o assunto.

Como já foi referido, Dulce é professora de língua portuguesa, apresentava uma facilidade para assimilar o conteúdo ensinado, por isso, muitas vezes, a observei utilizando a estratégia socioafetiva (CONCEIÇÃO, 1999) quando ensinava sua irmã, Sofia (com quem, às vezes, assistia às aulas no mesmo ambiente, porém, em computadores distintos) o conteúdo ministrado pela professora.

Excerto 3: Uso da estratégia socioafetiva (cooperar com falantes proficientes com os quais o aprendiz mantenha relação afetiva)

Dulce dizia a Sofia: Sofia, escreva na primeira pessoa, ela (a professora) quer yo (primeira pessoa do singular no pretérito indefinido).

Em muitos momentos das observações, em sala de aula, pude comprovar o uso das estratégias socioafetivas utilizadas por Dulce.

A aluna Isabel era assídua, porém, pouco participativa, talvez por dar a impressão de ser um pouco tímida ou insegura. Estava cursando o segundo semestre do curso básico, e o concluiu, contudo, não deu continuidade ao curso por motivos particulares. Ela, em algumas aulas, mantinha a câmera fechada. Houve momentos em que solicitei à professora que pedisse para que ela (Isabel) ajustasse a câmera a fim de que pudéssemos vê-la melhor.

Quando a professora solicitava a participação de Isabel, ela ficava muito nervosa e em um estado de tensão aparente. Houve uma situação em que ela se mostrou tão nervosa que começou a chorar e não conseguiu realizar a atividade proposta, apesar de a professora e os colegas a auxiliarem como podiam.

A participante, Isabel, utilizou a estratégia direta (cognitiva) praticar formalmente sons e ortografia quando, em diversas ocasiões, a víamos fazendo leitura em voz alta (momento em que a maioria dos outros alunos realizava em silêncio) dos exercícios propostos pela professora.

Excerto 4: Uso da estratégia da estratégia cognitiva (praticar formalmente sons)

Ayer no estudié español. [frase expressada sussurrando]

De acordo com o questionário aplicado (cf. apêndice F) de Reid (1987), Isabel comprova o estilo de aprendizagem mais predominante auditivo com as ações demonstradas durante as observações de aulas (cf. excerto 4).

Ela explicitou em sala que tinha muito dificuldade, gostava do “bate papo”, mas o que era mais complicado eram os verbos, disse que se perdia muito. Notei que devido a essa dificuldade, a participante lançou mão, em vários momentos, da estratégia direta (estratégias de compensação), quando recorria à língua materna para superar a limitação de se expressar oralmente na língua-meta, também quando solicitava ajuda da professora para sanar dúvidas a respeito do conteúdo ministrado.

Durante as observações, Isabel demonstrou utilizar a estratégia indireta metacognitiva (centrar a aprendizagem) prestar atenção (OXFORD, 1990), com o objetivo de não perder o foco na sua aprendizagem, mantinha-se atenta a tudo que o professor e colegas de sala de aula diziam.

As estratégias sociais como pedir esclarecimentos e pedir correções foram utilizadas, porém com pouca frequência, a interação, cooperação entre pares somente acontecia quando solicitadas pela professora.

O uso das estratégias afetivas é imprescindível para o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois elas podem proporcionar aos estudantes as reduções da ansiedade e da inibição, elevar a autoestima, além de motivar o aluno (COHEN, 2014). Concordo com Brown (2014) quando diz que o lado afetivo do aluno é, provavelmente, uma das maiores influências no sucesso ou fracasso no aprendizado de uma língua.

A participante, Isabel, não demonstrou em nenhum momento fazer uso das estratégias afetivas que considero muito importante para o seu desempenho em sala de aula. Talvez a ausência dessas estratégias tenha levado a aluna a apresentar um nível alto de ansiedade e insegurança, dificultando a aprendizagem da língua (ELLIS, 2015). Bons aprendizes de línguas são aqueles que sabem como controlar suas emoções e atitudes em relação ao aprendizado (OXFORD, 1990).

A participante, Luna, das estratégias de aprendizagem diretas, fez uso da estratégia cognitiva traduzir, em vários momentos para o seu melhor entendimento. Apresento o excerto das frases traduzidas pela participante.

Excerto 5: Uso da estratégia da estratégia cognitiva (traduzir)

Juan y María estuvieron en el parque. [estiveram no parque]

Pantalla é tela, né [não é]? [enquanto a professora explicava, em espanhol, o que significava, ela logo traduzia].

Luna recorria à língua materna com muita frequência. Ela utilizou a estratégia de compensação em momentos em que precisava prolongar-se no diálogo, ou fazer pequenas apresentações, embora a professora monitorasse para que não houvesse um excesso de uso da língua portuguesa em sala de aula.

A estratégia cognitiva tomar notas era sempre muito utilizada por Luna. Embora ela tenha utilizado bastante a estratégia ‘tomar notas’ nas observações de aula; o estilo tátil (utilizar as mãos) não foi considerado o mais predominante (cf. questionário no apêndice F), porém o estilo cinestésico (utilizar todo o corpo) foi constatado como mais predominante.

Como estratégia indireta, Luna fez uso da estratégia metacognitiva (centrar a aprendizagem) prestar atenção (OXFORD, 1990), demonstrava em sala de aula concentração no que era dito e projetado pela professora.

Essa aluna fez uso de estratégias sociais ‘pedir esclarecimentos’, pois, sempre que não compreendia algo, fazia perguntas à professora.

Excerto 6: Uso das estratégias sociais (fazer perguntas, pedir esclarecimentos)

Esse *rara* [essa palavra] o que significa?

Aí fica o *hacer* [verbo no infinitivo] fica *haz* [verbo no imperativo] tú?

Luna utilizou a estratégia afetiva quando fez afirmações positivas sobre o que havia sido explicado pela professora e aprendido pela participante.

Excerto 7: Uso das estratégias indiretas, estratégias afetivas (fazer afirmações positivas)

Estou começando a aprender!

Agora estou aprendendo a puxar o r [a pronunciar corretamente a letra R]

A participante, Sofia, lançou mão da estratégia cognitiva tomar notas. Durante as aulas ela fazia suas observações no caderno e/ou livro. Ainda que Sofia tenha utilizado a estratégia tomar notas, o resultado do seu questionário para detecção dos estilos de aprendizagem (cf. apêndice F) comprovou que ela possui somente o estilo cinestésico como mais predominante, todos os outros estilos temos como resultado, estilos menos predominantes. Isso leva-nos a concluir que a participante usava estratégias que não correspondiam somente com os seus estilos de aprendizagem mais predominantes e sim com os menos predominantes (que precisam ser aperfeiçoados por meio de estratégias eficazes) (REID, 1987).

Quando Sofia tinha alguma dúvida e queria saná-la, utilizava-se da estratégia de compensação e recorria, quase sempre, à língua materna. Embora o uso da estratégia de compensação (recorrer à língua materna) seja importante para facilitar a compreensão da língua estrangeira estudada, percebo que o uso abusivo e não consciente possa trazer uma dependência da língua materna para o aprendizado da língua-alvo (TURNBULL, 2001). Além de recorrer à língua materna, Sofia fez uso de outra estratégia de compensação que é a de pedir ajuda (todas as solicitações observadas foram feitas em português).

Excerto 8: Uso das estratégias diretas, estratégias de compensação (recorrer à língua materna, pedir ajuda)

O que é *pantalla* que ela [a professora] falou?

Professora, como estuda verbo?

Das estratégias de aprendizagem indiretas, Sofia utilizou algumas vezes as estratégias sociais pedir esclarecimentos, quando tinha alguma dúvida, dirigia-se à professora ou aos colegas para saná-la.

Cabe salientar que a próxima participante, Sol, é a única que não faz parte do mesmo grupo formado por Dulce, Isabel, Luna e Sofia (todas do nível básico), pois, como já foi explicado, ela faz parte de uma turma heterogênea (em que somente ela é idosa), do primeiro semestre do nível intermediário.

A aluna, Sol, demonstrou ser bastante participativa, com uma assiduidade de cem por cento às aulas.

Foi possível detectar de pronto que Sol utilizava a estratégia metacognitiva (O'MALLEY e CHAMOT; OXFORD, 1990), pois centrava sua aprendizagem em tudo que estava acontecendo em sala de aula, a aluna prestava atenção em todas as colocações realizadas pelos colegas e professor.

Quando tinha alguma dificuldade para se comunicar sobre algo que não tinha domínio, recorria à estratégia de compensação utilizando a língua materna para se expressar e tirar suas dúvidas, além de solicitar a ajuda dos professores quando surgia alguma dúvida de vocabulário.

Excerto 9: Uso das estratégias diretas, estratégias de compensação (recorrer à língua materna, pedir ajuda)

Professor, como se fala baralho?
Esse seminário como vai ser?

Durante a aula, uma aluna perguntou à professora o que significava *precalentamiento*, e Sol de imediato explicou para a aluna o significado da palavra em português, percebi durante este ato, que Sol lançou mão de duas estratégias, a estratégia direta (estratégia cognitiva) tradução e a estratégia indireta (estratégia social), cooperação entre os pares. A participante sempre demonstrou um interesse intenso em se envolver nas interações (diálogos, debates) com os colegas e o professor. A motivação que Sol demonstrava era aparente, um fator importante no seu processo de aprendizagem (SCOPINHO, 2014).

Sol utilizou-se da estratégia cognitiva 'tomar notas' quando o professor esclarecia dúvidas em relação às habilidades oral, escrita, leitura e auditiva.

Quando o professor corrigia a pronúncia de Sol, ela utilizava a estratégia social de solicitá-lo que repetisse a pronúncia para que ela se autocorrigisse.

Para finalizar esta seção, explico e discuto as estratégias de aprendizagem que foram mais utilizadas e as menos, ou não utilizadas, pelas participantes nas observações (LAKATOS e MARCONI, 2003; GIL, 2008).

As estratégias de compensação e as sociais foram as mais utilizadas, enquanto estas proporcionam maior interação e compreensão empática, aquelas ajudam as participantes a superar as lacunas de conhecimento e a se comunicar com autenticidade (OXFORD, 1990). Embora as estratégias utilizadas sejam para desenvolver a competência comunicativa na língua-alvo, percebi um uso excessivo (da língua portuguesa) e não orientado, posto que a utilização destas estratégias de maneira equivocada pode gerar uma certa dependência e interferência da língua materna na aquisição de línguas (TURNBULL, 2001).

As estratégias menos utilizadas foram as estratégias socioafetivas que consiste no uso da interação social para ajudar na compreensão, aprendizado ou retenção da informação (O'MALLEY e CHAMOT, 1990) ou contato social direcionado a pessoas da família, com os quais o aluno mantém forte relação afetiva (CONCEIÇÃO, 1999).

Diante dos dados coletados, considero que as participantes poderiam fazer uso de mais estratégias socioafetivas, já que, além de ajudar a desenvolver a competência comunicativa, desenvolvem a autoconfiança e a perseverança, necessárias para que as alunas pudessem interagir ativamente na aprendizagem da língua espanhola.

4.1.1 Estratégias de aprendizagem detectadas na entrevista semiestruturada

As análises e discussões das estratégias utilizadas pelas participantes foram realizadas de acordo com o quadro das estratégias diretas e indiretas de Conceição (1999) e Oxford (1990).

Nas entrevistas (TRIVIÑOS, 1987; MOREIRA e CALEFFE, 2008), foram realizadas perguntas (cf. apêndice E) sobre quais estratégias as participantes utilizavam envolvendo as quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar), além de questioná-las sobre a forma de como aprendiam. A organização com data, local e duração das entrevistas encontram-se no quadro 7, (cf. seção 3.3.3).

Antes de iniciar a análise e discussão dos registros relativos ao uso das estratégias de aprendizagem, apresento algumas informações e dificuldades que julgo importantes relatar.

Ao agendarmos as entrevistas, praticamente, todas as alunas tiveram uma preocupação em realizar a entrevista, pois pensavam que o diálogo seria em espanhol, porém, elas foram

tranquilizadas de que a entrevista seria em língua portuguesa e que não haveria respostas certas e erradas, ou seja, elas não seriam avaliadas. Outra dificuldade foi a questão do agendamento da entrevista, por causa da pandemia tivemos que realizar a entrevista *on-line*, então, por algumas terem dificuldades em utilizar os meios eletrônicos, tivemos de desmarcar algumas vezes a entrevista com algumas alunas.

A seguir, analiso e discuto os dados de cada participante. Dulce, do nível básico, apresentou algumas estratégias cognitivas (OXFORD; O'MALLEY e CHAMOT, 1990), como por exemplo, praticar formalmente sons e ortografia (10); verter (11), embora a aluna utilize o termo traduzir; tomar nota (12) e rever aulas gravadas (13), como demonstro nos respectivos excertos a seguir:

Excerto 10: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (praticar formalmente sons e ortografia)

Ouçõ algumas palavras várias vezes no google tradutor.
Entrevista: 19 de maio de 2021.

Excerto 11: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (verter)

Cada frase que eu faço eu procuro traduzir [do português para o espanhol, ou seja, verter]
Quando é mais complicadinho eu faço em português e depois passo para o espanhol.
Entrevista: 19 de maio de 2021.

Excerto 12: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (tomar notas)

Eu só estudo escrevendo, à medida que eu escrevo eu memorizo rápido e fácil
Entrevista: 19 de maio de 2021.

Excerto 13: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (recursos para captar mensagens)

Eu revejo as aulas gravadas.
Entrevista: 19 de maio de 2021.

As estratégias utilizadas, por Dulce, na entrevista semiestruturada (cf. excertos 10 e 12) confirmam dois dos estilos de aprendizagem mais predominantes detectados em questionário aplicado (cf. apêndice F) que são o tátil e o auditivo. Correlacionar os estilos de aprendizagem com as estratégias pode facilitar o aprendizado de línguas (ELLIS, 2015; MONTEMAYOR et al., 2009), além de possibilitar a promoção da plasticidade cerebral por estímulos corretos (BITENCOURT; ROTTA, 2018).

Dulce, no uso de algumas estratégias cognitivas, aponta que só estuda escrevendo (12), porém nos deparamos com uma contradição, pois ela, além de fazer as anotações, ouve as palavras para aprender a pronúncia (10) e rever as aulas gravadas (13). Talvez, essa contradição ocorra pelo fato de a participante nem perceber o uso das suas próprias estratégias. Por esse motivo, as estratégias de aprendizagem não devem ser entendidas tão somente como uma tática de estudo, mas também, como um processo de autoconhecimento no processo da aprendizagem.

A participante apesar de não expressar um objetivo relacionado ao uso da língua estrangeira estudada, estabelece propósitos relacionados à sua saúde por meio do aprendizado da língua espanhola, sendo assim, desenvolve a estratégia metacognitiva. Melhorar e manter a memória é a meta de Dulce, porém, para que isso acontecesse, era preciso o uso de estratégias bem elaboradas para a adaptação dos neurônios aos novos estímulos. (MATTOS, 2005; DOIDGE, 2016; BITENCOURT e ROTTA, 2018).

Excerto 14: Uso das estratégias indiretas, estratégias metacognitivas (estabelecer metas e objetivos)

[...] o objetivo é só esse, para exercitar os neurônios.
Entrevista: 19 de maio de 2021.

Outra estratégia utilizada, por Dulce, é a socioafetiva (CONCEIÇÃO, 1999), cooperar com falantes proficientes com os quais o aprendiz mantenha relação afetiva.

Excerto 15: Uso das estratégias indiretas, estratégias socioafetivas (cooperar com outros)

A Sofia, minha irmã, faz também, aí a gente conversa mais perto da prova oral.
Nós estudamos juntas [ela ensina o conteúdo às irmãs]. Como a gramática de espanhol é muito parecida com a do português, vejo que tenho mais facilidade.
Entrevista: 07 de julho de 2021.

Tanto nas observações das aulas (cf. excerto 3) quanto na entrevista semiestruturada, Dulce demonstrou fazer uso da estratégia socioafetiva. Como a participante é professora de língua portuguesa, acredito que o ensinar e o aprender para ela caminham juntos, pois a possibilita aprender mais ensinando aos seus familiares o que está aprendendo na língua espanhola.

Dulce apresentou também as estratégias sociais, cooperação entre os pares (16) e as estratégias afetivas, fazer afirmações positivas (17) de acordo com os excertos a seguir:

Excerto 16: Uso das estratégias indiretas, estratégias sociais (cooperação entre pares)

Eu, a minha irmã e a Luna (amiga) a gente se reúne e a gente treina de vez em quando.
Entrevista: 19 de maio de 2021.

Excerto 17: Uso das estratégias indiretas, estratégias afetivas (fazer afirmações positivas)

Eu tenho uma memória muito boa [!]
Tudo que eu me disponho a fazer eu me empenho.
Entrevista: 19 de maio de 2021.

É possível concordar com Oxford (1990), quando afirma sobre a importância de se utilizar as estratégias afetivas, no que diz respeito a fazer afirmações positivas para promover o aprendizado de línguas. Acredito que é o início de uma ação para romper com as crenças limitantes sobre o aprendizado de línguas para o idoso e promover a aquisição de línguas (ANDREW, 2012; PAIVA, 2017).

A aluna, Isabel, demonstrou utilizar a estratégia de memória (OXFORD, 1990) que seria colocar palavras novas em contexto, já que aprendia a conjugação de alguns verbos, e para armazenar o aprendizado, formava frases para tentar trazer exemplos concretos da sua realidade.

Excerto 18: Uso das estratégias diretas, estratégias de memória (criação de elos mentais, fazer frases)

[...] formava frases com aqueles verbos.
Entrevista: 18 de maio de 2021.

Isabel utilizou algumas estratégias cognitivas como, praticar formalmente sons e ortografia (19), praticar de forma natural (20), traduzir (21), verter (22) e rever as aulas gravadas (23), de acordo com os excertos abaixo:

Excerto 19: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (praticar sons e ortografia)

Copiava, copiava, copiava e retornava copiando, copiando e falando alto a pronúncia pra ver se memorizava.
Entrevista: 18 de maio de 2021.

Excerto 20: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (praticar de forma natural)

A gente juntava [se reuniam] antes da aula e dias antes também e fazia a redação, pesquisava né? [...]
Entrevista: 18 de maio de 2021.

Excerto 21: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (traduzir)

A gente fazia pesquisa antes [em relação à produção escrita e leitura] e na tradução [do espanhol para o português] quando não sabia, google tradutor.
Entrevista: 18 de maio de 2021.

Excerto 22: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (verter)

Eu escrevia em português e aí traduzia [a participante usa a estratégia versão, do português para o espanhol]

Entrevista: 18 de maio de 2021.

Excerto 23: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (rever as aulas gravadas)

Eu me interessava mais nas aulas que ficavam gravadas.

Entrevista: 18 de maio de 2021.

Isabel usou várias estratégias cognitivas como praticar, analisar e raciocinar, criar estrutura para *input* e *output*. As estratégias cognitivas são essenciais para aprender um novo idioma. Considero imprescindível o uso de estratégias práticas para estimular o aprendizado de línguas. Oxford (1990) afirma que as estratégias de prática estão entre as estratégias cognitivas mais importantes.

Nas observações de aula, Isabel também utilizou a estratégia cognitiva praticar, quando desenvolveu formalmente sons (cf. excerto 4), sussurrando frases descritas no livro. Esta estratégia se correlaciona com um dos seus estilos de aprendizagem mais predominante que é o visual, gráfico 2 (cf. seção 4.2).

Na entrevista, Isabel disse que se sentia um pouco perdida, nas aulas, durante as explicações, mas, quando tinha dúvidas sobre vocabulário ou gramática, dirigia-se à professora para solicitar auxílio, portanto, ela lançava mão da estratégia de compensação. Esta estratégia também foi utilizada durante as observações de aula, entretanto, além de solicitar ajuda, recorria à língua materna para esclarecer suas dúvidas em relação ao que era ensinado.

Excerto 24: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (superar limitações da fala e da escrita, pedir ajuda)

Se eu não entendesse [vocabulário ou gramática] eu perguntava pra ela [para professora]

Entrevista: 18 de maio de 2021.

Uma estratégia bastante desenvolvida por Isabel que me chamou a atenção foi a estratégia social, a cooperação entre pares, pois, correlaciona-se com um dos seus estilos de aprendizagem mais predominante, que é o gregário, gráfico 2 (cf. seção 4.2).

Excerto 25: Uso das estratégias indiretas, estratégias sociais (cooperar com os outros, cooperação entre pares)

Antes a gente estudava bastante em grupo.

Entrevista: 18 de maio de 2021.

Quando Isabel tinha de interagir na aula na língua-alvo, demonstrava muita ansiedade e nervosismo. Houve um momento em que chorou (nas observações de aula), por não conseguir realizar a atividade proposta pela professora. Acredito que, além das estratégias por ela utilizadas, seria fundamental lançar mão de algumas estratégias afetivas (relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar, usar música, rir, ouvir/ler piadas, assistir a uma comédia, fazer afirmações positivas etc.) que não foram detectadas (nem na entrevista, tampouco nas observações de aula). Em minha perspectiva de entendimento, as estratégias afetivas iriam proporcionar-lhe mais segurança e confiança em si, além de promover um ambiente mais acolhedor e amigável em sala de aula para que ela pudesse sentir-se mais à vontade (BROWN, 2014; OXFORD, 1990). A seguir, o excerto que Isabel expressa verbalmente essa dificuldade:

Excerto 26: Nervosismo na hora da participação.

Às vezes, eu ficava tão nervosa que eu me atrapalhava.

Entrevista: 18 de maio de 2021.

Comprovamos, portanto, que tanto nas observações de aula como na entrevista, Isabel menciona um certo grau de ansiedade e nervosismo, o que pode dificultar sua aprendizagem de línguas. A ansiedade pode ter um efeito negativo no processo de aprendizagem de línguas (BROWN, 2014; MORAIS, 2021).

Isabel também utilizou a estratégia metacognitiva, avaliar a aprendizagem, autoavaliação. Os dados da estratégia, autoavaliação, utilizada pela participante demonstram que ela atribui as dificuldades do aprendizado da língua espanhola às complicações relacionadas à sua idade.

Excerto 27: Uso das estratégias indiretas, estratégias metacognitivas (autoavaliação).

Eu me dedicava bem, mas só que o aprendizado não era tanto [não era suficiente]. [...] depois de tanta idade é bem complicado, não é muito fácil não.

Entrevista: 18 de maio de 2021.

Na participante, Luna, foram verificadas as estratégias cognitivas praticar (repetir, praticar formalmente sons e ortografia e praticar de forma natural). Como diz o ditado popular, “a prática leva à perfeição”. As estratégias cognitivas são essenciais para aprender um novo idioma conforme visto em (COHEN, 2014, p. 19). Promover um ambiente ou uma situação (conversar, ler um livro, assistir a um filme, escrever e-mails etc.), em que se possa colocar em prática a língua-alvo, poderá promover a aquisição de línguas. Estou de acordo com Oxford (1990) quando afirma que das estratégias de prática, provavelmente a mais significativa seja a

estratégia de prática naturalística, ou seja, criar situações de *input* e *output* significativos. Abaixo demonstro as práticas exercidas pela participante.

Excerto 28: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (praticar formalmente sons e ortografia e praticar de forma natural).

À medida que a gente vai falando com a professora a gente vai pegando [ela quis dizer que vai aprendendo o vocabulário e a pronúncia]

A gente vai praticando e vai aprendendo.

Eu acho que aprendo melhor quando coloca para praticar.

Eu gosto de estudar praticando [praticar a fala, a escrita, a audição e leitura]

Fora de sala eu não falo, mas às vezes eu falo sozinha.

[...] mas quando a gente vai fazendo, eu fico melhorzinha. [a participante se refere todos os tipos de prática].

Eu geralmente vou escrevendo e falando, entendeu? [para praticar a escrita e a fala]

Eu pratico fazendo exercícios, mas assim escutando, eu às vezes, assisto uns seriados que falam espanhol, mas eles falam tão rápido que eu não entendo.

Entrevista: 10 de maio de 2021.

É perceptível, segundo os registros do excerto 28 em que Luna faz uso de várias estratégias de prática, entretanto, ela demonstra que, apesar de realizar, não consegue entender quando assiste a seriados na língua espanhola. Talvez, essa dificuldade de entendimento seja pelo fato de ela assistir a filmes ou seriados, além do seu nível de compreensão, o que pode gerar na participante um desestímulo de continuar com essa estratégia tão importante de prática naturalística. Portanto, uma forma para que Luna se sentisse mais segura na compreensão dos filmes por ela assistidos seria no primeiro momento, assistir aos filmes com legenda em espanhol (focando a atenção em informações específicas, vocalizando o que é ouvido, visualizando o que é ouvido, fazendo inferência, inferindo o sentido de vocabulário desconhecido, prestando atenção à pronúncia e à entonação, etc) e, posteriormente, assisti-los outras vezes sem a legenda, essas estratégias podem facilitar a compreensão (SANTOS, 2012).

Ainda dentro das estratégias cognitivas que auxiliam no processo das informações recebidas, foram detectadas as seguintes estratégias produzidas por Luna: traduzir; verter e tomar nota.

Excerto 29: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (traduzir, verter e tomar nota).

Na prova tinha uma palavra que eu nunca tinha visto *ahorrar*, aí eu anotei e vi que era economizar [no dicionário].

Eu escrevo em português depois traduzo tudo.

Eu gosto de anotar. Se for uma palavra nova aí eu consulto.

Entrevista: 10 de maio de 2021.

Além das estratégias traduzir, verter e tomar nota (cf. excerto 29), quando a participante diz que anotou e depois procurou o significado no dicionário, ela faz uso da estratégia ‘usar

recursos para captar mensagens por meio do dicionário’. Portanto, percebemos que há ações (anotar e buscar no dicionário) que se unem, ou seja, uma estratégia pode gerar outra estratégia.

Luna também demonstrou utilizar as estratégias traduzir (cf. excerto 5) nas observações de aula. Apesar da participante ter utilizado a estratégia traduzir, essa prática não é estimulada pela professora, pois, a docente demonstra uma preferência por explicar todas as dúvidas de vocabulário na língua-alvo para que os alunos captem a informação de acordo com a sua explicação.

Luna apresentou a estratégia afetiva, ‘encorajar-se’, que auxilia o aprendiz da língua a lidar com as questões emocionais que envolvem a aprendizagem. Apesar de Luna não considerar o seu empenho ótimo, ela avalia como bom e com a possibilidade de melhorar a cada dia.

Excerto 30: Uso das estratégias indiretas, estratégias afetivas (fazer afirmações positivas).

[...] vou melhorando aos poucos, tenho muito que aprender!
Entrevista: 10 de maio de 2021.

O reconhecimento do propósito de aprendizagem de Luna está voltado para sua saúde, logo, a aluna desenvolve a estratégia metacognitiva. O uso dessa estratégia, apesar de ser muito importante, é pouco utilizada pela participante. Estou de acordo com Oxford (1990), quando diz que as pesquisas mostram que os alunos usam essas estratégias de maneira esporádica e sem muita noção de sua importância. O objetivo que Luna estabelece, a longo prazo, está relacionado à sua saúde e não ao aprendizado da língua. Estabelecer metas, como por exemplo, ter competência para se comunicar na língua-alvo, fazer uma viagem a algum país de língua espanhola, ou até mesmo, objetivos de curto prazo, a título de exemplo, ler um livro, ler receitas etc. podem estimular o aluno a focar os estudos, planejar-se e avaliar seu progresso com foco na competência comunicativa (OXFORD, 1990).

Excerto 31: Uso das estratégias indiretas, estratégias metacognitivas (estabelecer metas e objetivos).

[...] para ocupar a cabeça, a mente, o tempo.
Entrevista: 10 de maio de 2021.

A partir daqui, inicio a apresentação e discussão das estratégias utilizadas pela participante Sofia.

A participante apresentava uma dificuldade para pronunciar corretamente o som da letra ‘tê’ e, para vencer essa dificuldade utilizava a estratégia cognitiva comparar os sons ou sotaques de regiões de alguns Estados do nordeste brasileiro.

Excerto 32: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (analisar contrastivamente: comparar sons, vocabulário, estruturas).

[para se lembrar da pronúncia correta da letra “te” em espanhol] A professora mandou eu me lembrar do baiano, do nordestino.
Entrevista: 30 de maio de 2021.

Boa parte dos alunos de espanhol, principalmente os adultos, apresentam dificuldades em pronunciar corretamente o som da letra ‘tê’(que é explosiva) em espanhol. Apesar de Sofia utilizar esta estratégia sugerida pela professora, ela disse que quando ia falar ou ler em sala a professora a corrigia, porque se esquecia de colocar em prática o que a professora lhe havia ensinado.

Excerto 33: pronúncia incorreta da letra ‘tê’.

Até [que] quando estou treinando em casa eu falo [ela pronuncia corretamente] mas quando eu chego na aula e vou ler alguma coisa passa despercebido.
Entrevista: 30 de maio de 2021.

Pelas palavras de Sofia, percebo que ela se esforçava, todavia, não conseguia superar essa dificuldade. Sugiro, para essas questões relacionadas à pronúncia, que a participante utilize uma estratégia de revisão (treino) sistemática e intervalada, até que a dificuldade seja superada e a pronúncia da letra ‘tê’ seja pronunciada de forma automática. Concordo com as estratégias que Oxford (1990, p. 67) apresenta, uma vez que a autora traz uma proposta de revisão em forma de espiral, com intervalos cada vez mais separados. Então após o conteúdo visto, é necessário revisar depois de quinze minutos, uma hora, três horas, um dia, dois dias, quatro dias, uma semana, duas semanas, para que o estágio de uso automático seja alcançado.

Das estratégias cognitivas, Sofia ainda utilizava traduzir, verter, repetir, praticar sons e ortografia, além de rever as aulas gravadas.

Excerto 34: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (praticar, repetir, praticar formalmente sons e ortografia, traduzir, verter, usar recursos para captar e enviar mensagens).

Se eu estiver lendo e não entendo, aí eu joga no google tradutor.
Eu escrevo em português, aí eu joga no google tradutor, aí é que eu passo pra ela [a professora].
Eu ouço, tento falar sozinha e repito [quando a participante estuda vocabulário].
Quando tem texto [em espanhol], eu digito para ouvir depois [no google tradutor].
Às vezes eu revejo as aulas nas necessidades [aulas gravadas e disponibilizadas na plataforma da escola].
Entrevista: 30 de maio de 2021.

A estratégia de compensação pode auxiliar o aprendiz quando lhe falta conhecimento ou até mesmo quando não consegue se lembrar de algo. Notei que Sofia lança mão desta estratégia, recorrendo à língua materna ou pedindo ajuda à professora.

Excerto 35: Uso das estratégias diretas, estratégias de compensação (recorrer à língua materna).

Uma coisa que faço escondido da professora é que eu comparo muito com o português, acho que é mais fácil para memorizar os verbos.
Se tenho alguma dúvida, eu pergunto pra ela [a professora].
Entrevista: 30 de maio de 2021.

Na fala de Sofia, percebo uma preocupação em não tornar evidente à professora a comparação que ela faz com a língua portuguesa, porque, segundo a participante, a docente dizia que não se podia comparar com o português, embora Sofia acreditasse que a comparação a ajudava a memorizar as formas verbais.

Não vejo a estratégia de comparar a língua estrangeira com a língua materna como um obstáculo, mas sim, como um facilitador na aquisição de línguas, desde que seja utilizada de forma consciente e ponderada. Inclusive considero que algumas comparações podem tornar determinadas explicações mais rápidas e claras. A alternância de línguas deve ser vista como um recurso comunicativo/instrucional valioso que ajuda os alunos a fazer mediação entre suas experiências de L1 e aquelas que estão sendo adquiridas na L2 (MELLO, 2009, p. 74).

Autoavaliar-se e estabelecer objetivos relacionados à aprendizagem fazem parte das estratégias metacognitivas. Sofia apresenta uma autoavaliação bastante aquém do esperado por ela, entretanto, reconhece que precisa mais dedicação de sua parte. A meta que ela estabelece com o estudo da língua está relacionada à sua saúde.

Excerto 36: Uso das estratégias indiretas, estratégias metacognitivas (avaliar a aprendizagem).

[...] mas aí eu acho que eu não sei é nada ainda. Tô [estou] terminando o último nível do básico e não sei nada.
O que falta pra eu aprender mais, é mais dedicação porque eu treino a fala pouco.
[...] me esforço para ser mais ou menos boa, mas ainda não sou boa, mas espero chegar lá!
Entrevista: 30 de maio de 2021.

Quando lhe foi questionado qual seria o seu objetivo em estar estudando a língua espanhola, ela respondeu que seria para a memória.

Excerto 37: Uso das estratégias indiretas, estratégias metacognitivas (estabelecer metas e objetivos).

Eu acho que mais (.) é pela memória porque tem que fazer alguma coisa [para deixar os neurônios ativados].
 Entrevistas: 30 de maio de 2021
 Não pretendo ir à Espanha, nem pegar diploma.
 25 de agosto de 2021.

Mais uma participante que não demonstra uma meta explícita, voltada para o aprendizado da língua espanhola, e sim, para sua saúde cognitiva. Sofia até mesmo disse que não pretende ir à Espanha, tampouco obter o diploma de conclusão de curso. Talvez, essa ausência de estabelecimento de metas não direcionadas à aquisição de língua seja pelo fato de a participante se achar em idade avançada.

Excerto 38: Ausência de metas relacionadas à aquisição de línguas.

Não penso em fazer nada com o espanhol depois de concluir até porque já tenho 71 anos, a única coisa que posso fazer é passear na Espanha.
 Entrevista: 30 de maio de 2021.

Em uma entrevista, Sofia cogitou a possibilidade de viajar a um país de língua espanhola, no entanto, na outra entrevista, ela descarta essa possibilidade. O estabelecimento de metas, que pode estimular o aprendizado de línguas vai muito além de viajar a um país para imersão. Ainda que Sofia acredite que esteja com idade avançada (cf. excerto 38), ela poderia estabelecer metas, além de pleitear bolsas de estudo, conseguir um emprego, morar em outro país (metas, talvez, não factíveis para ela por questões de prioridades). No entanto, ela poderia traçar objetivos como fazer novas amizades, conhecer e entender melhor a cultura do outro, ler livros, divertir-se, interagir em outra língua com amigos etc.

Por fim, Sofia usa as estratégias sociais (COHEN, 2014; ELLIS, 2015; OXFORD, 1990) que a auxiliam no processo de aprendizagem cooperativa, além de utilizar esta estratégia para pedir esclarecimentos de algo que tem dúvida. Aprender uma língua envolve interação com pessoas e, esse contato, Sofia realiza com sua professora para sanar suas incertezas. A linguagem é uma forma de comportamento social; é comunicação, e a comunicação ocorre entre as pessoas (OXFORD, 1990).

Excerto 39: Uso das estratégias indiretas, estratégias sociais (pedir esclarecimentos).

Se tenho dúvidas, eu pergunto para a professora.
 Entrevista: 30 de maio de 2021.

Assim, finalizo as análises e discussões das quatro participantes do nível básico (divisão cf. quadro 3) e que fazem parte da mesma turma.

A seguir, esta seção será concluída com a análise e discussão da última participante de pesquisa, que faz parte de outra turma do primeiro nível do intermediário (divisão cf. quadro 3), em cuja turma, Sol é a única aluna idosa.

A participante, Sol, demonstrou utilizar muitas estratégias. Das estratégias de memória, ela utilizava a criação de elos mentais como desenhos e fazia uma revisão estruturada do conteúdo estudado que lhe permitia assimilá-lo e fixá-lo com mais facilidade e rapidez.

Excerto 40: Uso das estratégias diretas, estratégias de memória (utilização de desenhos, revisão efetiva).

Eu passo pro caderno, desenho, faço igual criança.
Eu estudo todo dia um pouco [estuda só], nós não tivemos aula no dia [...], mas é como eu tivesse tido, eu dediquei aquele tempo estudando no meu livro.
Entrevista: 11 de maio de 2021.

Sol foi a participante que mais fez o uso da estratégia de memória. Embora esta estratégia possa ser uma ferramenta poderosa para a aquisição de línguas, percebi que as participantes não fizeram muito uso dela, talvez por não entenderem a importância no aprendizado, ou até mesmo, por não terem o conhecimento de quais estratégias poderiam utilizar para armazenar de forma mais rápida e eficaz as informações recebidas. Oxford (1990) diz que a mente pode armazenar cerca de 100 trilhões de bits de informação, contudo, apenas parte desse potencial pode ser usado, a menos que as estratégias de memória sejam utilizadas para auxiliar os discentes.

Das estratégias utilizadas por Sol, as cognitivas foram as que mais utilizou.

Nesse sentido, começo a descrever a ‘estratégia repetir’.

Excerto 41: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (praticar, repetir).

[...] alguma coisa que não entendo aí eu coloco [escuta] várias vezes, eu escuto de três a quatro vezes, enquanto eu não entendo aquela compreensão auditiva totalmente eu não desisto, repito e escuto bastante.
Eu tenho várias páginas do meu caderno de vocabulário, vocabulário eu repito tudo!
Eu primeiro leio aquele texto, leio uma vez, leio duas até três vezes eu leio.
Entrevista: 11 de maio de 2021.

Excerto 42: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (praticar formalmente sons e ortografia).

[...] quando eu não estou fazendo nada, eu dou uma lida e escrevo [leitura de livros na língua espanhola ou outros assuntos. Ela pratica escrita de conteúdos na língua espanhola e outros assuntos].
Entrevista: 11 de maio de 2021.

Sol, para receber e enviar mensagens, usa recursos como dicionário, música, assiste a seriados na língua-alvo.

Excerto 43: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (usar recursos como dicionário, glossário, músicas, séries televisivas).

[...] às vezes busco no dicionário também.
 Eu tenho várias páginas do meu caderno de vocabulário, vocabulário eu repito tudo!
 Eu escuto música espanhola.
 Assisto seriados em espanhol.
 Todo dia eu tenho um seriado que eu assisto.
 Eu escuto eles falarem (os personagens) e me ajuda.
 Eu estudo o dicionário para aprender o significado real das palavras.
 Entrevista: 11 de maio de 2021.

Ela faz uso das estratégias cognitivas traduzir, verter, tomar notas e rever as aulas gravadas.

Excerto 44: Uso das estratégias diretas, estratégias cognitivas (receber e enviar mensagens, analisar e raciocinar, criar estrutura para *input* e *output*).

Eu reviso com o tradutor e dicionário.
 Eu faço duas ou três linhas, fico lendo e vejo que tem alguma coisa errada aí vou no tradutor [...].
 Eu tenho um caderno para cada semestre e uso o caderno inteiro [para fazer anotações e os exercícios propostos pelo material didático e professora].
 Tudo que o professor ou a professora fala, eu anoto aqui do lado [no caderno].
 Eu anoto e coloco o significado.
 Me dá alegria escrever. É uma forma de fixar melhor o conteúdo repassado.
 Revejo sim as aulas gravadas.
 Eu costumo ler os textos do livro e gravo no celular, e aí eu vejo onde preciso melhorar a pronúncia.
 Entrevista: 11 de maio de 2021.
 Entrevista: 06 de junho de 2021.
 Entrevista: 27 de agosto de 2021.

As estratégias metacognitivas auxiliam o aluno a centrar a aprendizagem, organizar-se, e planejar o seu aprendizado de maneira mais eficiente e eficaz. Sol estabelece metas e objetivos para o uso da língua-alvo.

Excerto 45: Uso das estratégias indiretas, estratégias metacognitivas (planejar a aprendizagem estabelecendo metas e objetivos, avaliar a aprendizagem, identificando erros, autoavaliando-se e prestando atenção).

Eu gosto de aprender [...] para passar [ela quis dizer ensinar o que estudou] para os meus netos e filhos.
 Eu quero ficar mais tempo lá na Espanha, convivendo mais lá.
 [...] e aí eu vejo onde preciso melhorar a pronúncia.
 Na sala de aula cada um tem a sua hora de falar e na minha hora eu procuro caprichar o máximo em espanhol.
 [...] vejo que tem alguma coisa errada aí vou no tradutor.

A minha idade é mais avançada, pode ter uma dificuldade, mas eu não sinto esta dificuldade porque eu sou persistente.
 Eu tenho dois colegas em sala de aula que falam bem espanhol, eu presto atenção neles, é muito bom!
 Entrevista: 11 de maio de 2021.
 Entrevista: 06 de junho de 2021.

A autoestima, dedicação e amor de Sol em estudar a língua espanhola chamam bastante a atenção, pois não há óbices para a conquista do aprendizado. O uso das estratégias afetivas conforme dito, auxilia o aluno na diminuição da ansiedade, promove a motivação e pensamentos afirmativos com relação à aprendizagem. Essa aluna faz várias colocações com afirmações positivas.

Excerto 46: Uso das estratégias indiretas, estratégias afetivas (encorajar-se, fazer afirmações positivas).

Eu sou persistente [para aprender a língua espanhola].
 Eu me coloco na obrigação e na satisfação de estar estudando.
 Eu gosto tanto que eu tenho medo de ir à livraria e não ter o livro.
 Eu faço por amor e quando a gente faz a coisa com amor você faz bem-feito.
 Entrevista: 11 de maio de 2021.

Para finalizar, a participante utilizou algumas estratégias sociais interagindo com falantes proficientes, ademais de compartilhar (ensinar outros) o que ela aprende e repassar o conhecimento adquirido para os seus familiares. (CONCEIÇÃO, 1999).

Excerto 47: Uso das estratégias indiretas, estratégias sociais (ensinar).

Eu gosto de aprender para eu passar [ensinar a língua espanhola] para os meus netos e filhos.
 Entrevista: 11 de maio de 2021.

Finalizo, então, as discussões e apresentações das estratégias de aprendizagem apresentadas pelas participantes desta pesquisa na entrevista semiestruturada.

Com os dados coletados, foi possível detectar que as estratégias cognitivas foram as mais utilizadas (praticar sons e ortografia, verter, traduzir, tomar nota, rever aulas gravadas, praticar de forma natural, comparar sons). Tanto nas observações das aulas como nas entrevistas semiestruturadas pudemos comprovar que as estratégias mais utilizadas são as cognitivas, principalmente quando se diz respeito a traduzir, verter e praticar sons e ortografia. Por isso, estou acordo com Conceição (2005), quando observou que essas estratégias estão relacionadas aos métodos tradicionais de ensino de línguas e os discentes idosos terem sido influenciados, à época, por esses métodos como gramática e tradução e/ou audiolingual.

Apesar de os métodos gramática e tradução e/ou audiolingual receberem críticas por trazerem uma metodologia mecânica, sem oportunidades de o aluno construir novos significados, percebi que todas as participantes lançaram mão dessas estratégias. Talvez, por elas terem recebido tal tipo de ensino e considerarem uma ferramenta importante e funcional para promover o aprendizado.

4.2 Estilos de aprendizagem detectados

Conforme havíamos mencionado, os estilos de aprendizagem são formas individuais, características internas para assimilar novas informações (BEDOYA, 2008; BROWN, 2014; KOLB;KOLB, 2005; MOURA FILHO, 2013; REID, 1995). A partir deste ponto, serão apresentados e discutidos os estilos de aprendizagem detectados, em cada participante, baseados nos resultados do questionário fechado sobre Percepção de Preferência de Estilo de Aprendizagem de Reid (1987).

A participante Dulce de 75 anos, graduada em Letras-português, aposentada, porém ainda ministra aulas de língua portuguesa. No momento da aplicação do questionário fechado de Reid (1987), a aluna estava estudando o segundo semestre da língua espanhola. De acordo com o gráfico 1 (vide adiante), baseado na aplicação de questionário (cf. apêndice C), a participante apresentou os seguintes resultados (cf. apêndice F) para os seus estilos de aprendizagem: para os seus estilos mais predominantes foram o visual, tátil, auditivo, cinestésico e não-gregário; para o estilo de aprendizagem menos predominante, o gregário; não houve estilo de aprendizagem recessivo.

Dos sei estilos de aprendizagem, cinco são mais predominantes e um (o gregário) menos predominante (pode desenvolver bem esse estilo, caso o estimule).

Pelo resultado de seu questionário, a participante demonstra ter vários estilos de aprendizagem mais dominantes, ou seja, estilos que utiliza com mais frequência, isso significa que ela pode fazer uso de uma ampla gama de estratégias para promover o seu aprendizado.

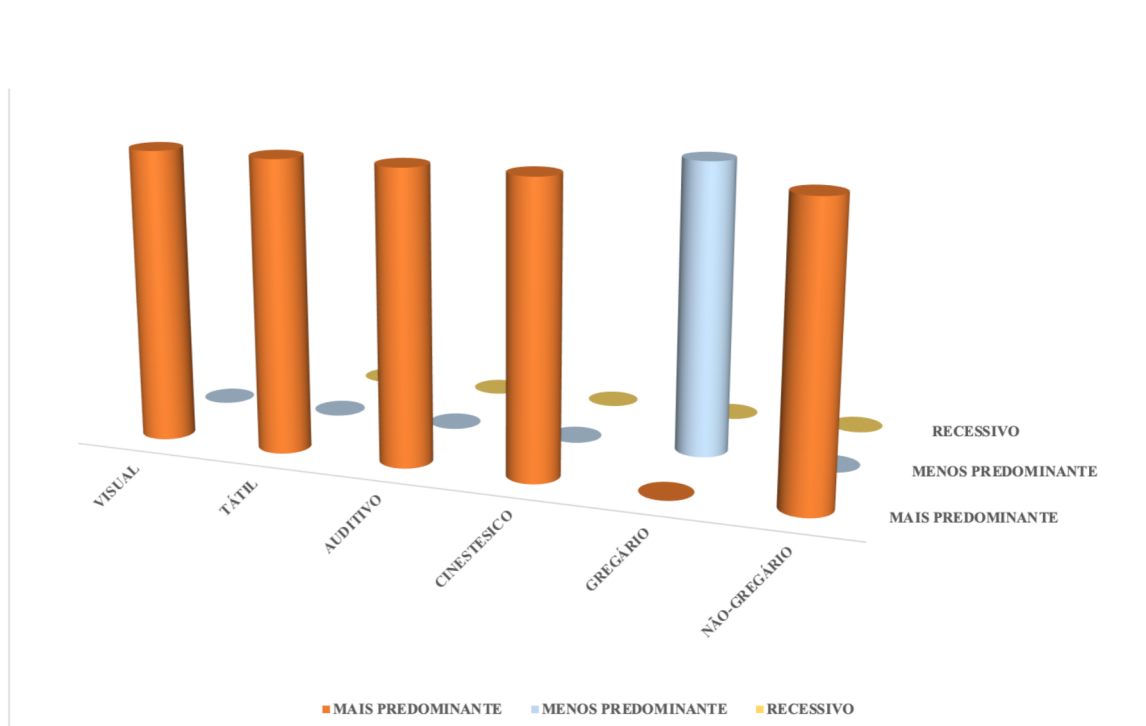
Pude comprovar alguns estilos de aprendizagem mais predominantes em Dulce, por meio da entrevista semiestruturada como os estilos auditivo, visual e tátil (cf. excertos 10, 12, 13). O estilo cinestésico, apesar de aparecer no gráfico 1 (cf. seção 4.2) como mais predominante, não foi possível, em um primeiro momento, detectar na entrevista, tampouco nas

observações de aula. Entretanto, após outra entrevista, a participante disse que gosta de praticar o que está aprendendo, gosta de fazer as coisas.

Excerto 48: Estilo mais predominante cinestésico.

Eu ajo, eu gosto de interagir, fazer as coisas, praticar.
Entrevista: 27 de agosto de 2021.

Gráfico 1 - Estilos de aprendizagem da participante Dulce



Fonte: elaboração própria

A participante disse que, com as aulas *on-line*, ela tem mais dificuldade de colocar em prática o que está aprendendo (em sala de aula virtual), porque acredita que as aulas presenciais são melhores para o seu aprendizado.

Com relação ao seu estilo de aprendizagem menos predominante, o gregário, ela expressou que não tem problema em estudar em grupo, como demonstrado nas entrevistas (cf. excertos 15 e 16), contudo, quando estuda sozinha, apresenta um melhor resultado e maior rendimento.

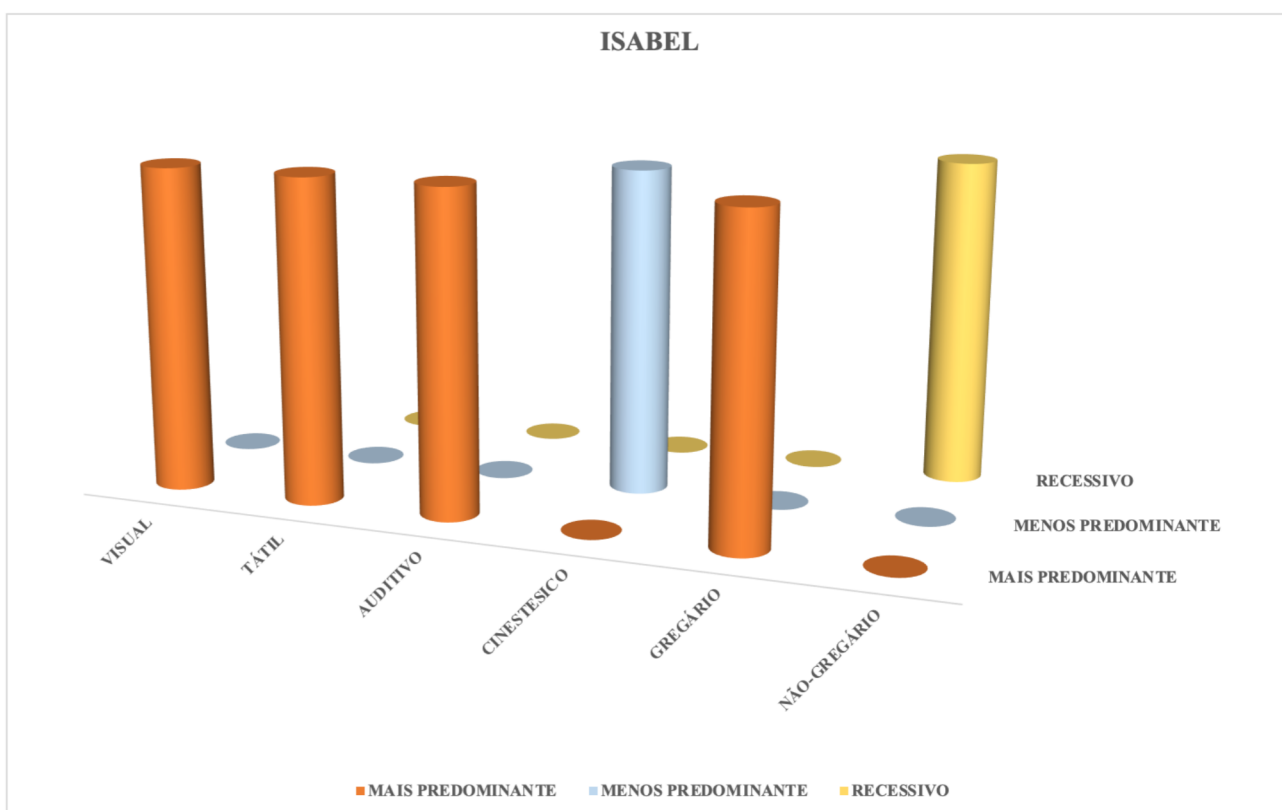
Excerto 49: Estilo mais predominante não-gregário.

Quando eu estudo sozinha, eu tenho um resultado melhor, um rendimento maior, mas não tenho problemas para estudar em grupo.
Entrevista: 27 de agosto de 2021.

O resultado do questionário representa exatamente como Dulce prefere aprender. Embora a participante revele que possui vários estilos de aprendizagem mais predominantes, percebi que, por meio das observações de aula e entrevistas, ela expõe uma média baixa (poucas estratégias) do uso das estratégias de aprendizagem.

Isabel tem 74 anos. Graduada em pedagogia, hoje aposentada. Quando da aplicação do questionário, cursava o segundo semestre de aprendizado da língua espanhola. O gráfico 2 (cf. seção 4.2), de acordo com os resultados da aplicação do questionário (cf. apêndice C) demonstra como estilos de aprendizagem mais dominantes o visual, tátil, auditivo e gregário. Para o estilo de aprendizagem menos predominante, apresentou o cinestésico. Para o estilo de aprendizagem recessivo, apresentou o não-gregário (cf. apêndice F).

Gráfico 2 - Estilos de aprendizagem da participante Isabel



Fonte: elaboração própria

Na entrevista, perguntei como a participante aprendia melhor, como ela gostava de aprender e ela respondeu que não sabia, apesar de ter dito que, se a aula fosse presencial, seria melhor, comprovando, assim, uma preferência pelo estilo visual.

Excerto 50: Estilo mais predominante visual.

[...]eu acho que no presencial [aula presencial] a gente adquire mais, vê o professor, perguntar diretamente, e ele dar a resposta fica bem melhor.
Entrevista: 18 de maio de 2021.

Além do estilo visual detectado por meio do questionário, consegui perceber a preferência pelo estilo visual quando a participante, na entrevista semiestruturada, relatou que se interessava mais nas aulas que ficavam gravadas (ver excerto 23). Ela demonstrou que confia na visão para captar as informações, os alunos visuais entendem melhor quando recorrem a anotações, informações escritas em quadro-negro (atual quadro de giz e pincel), prestam atenção na linguagem corporal e na expressão facial do professor (MONTEMAYOR, APLATEN, MENDOZA e PEREY, 2009).

Quando Isabel afirma que não sabe como ela aprende melhor, faz-me refletir enquanto docente, sobre quantos alunos de línguas estrangeiras possuem esse mesmo perfil. Tal postura pode levá-los a fazer uso de estratégias não eficazes para o seu estilo individual e gerar uma frustração por não conseguirem assimilar o conteúdo da melhor maneira.

Na entrevista, Isabel também usou algumas estratégias (cf. excertos 19, 20, 22, 25) que alcançassem os seus estilos mais predominantes tátil e gregário.

Entretanto, nas observações de aula, Isabel fez uso de estratégias que se correlacionasse com o seu estilo auditivo (ver excerto 4).

Embora ela tenha falado que não sabia como aprendia melhor, inconscientemente utiliza algumas estratégias que se correlacionam com os seus estilos de aprendizagem mais predominantes. A conscientização de como se aprende melhor e de combinar os estilos para aprender de uma maneira mais eficiente, leva-nos a exercer mais controle no processo de aprendizagem (DIAS, 2006).

A participante Luna tem 69 anos, possui o ensino médio, está aposentada e, quando lhe foi aplicado o questionário (cf. apêndice C), encontrava-se cursando o segundo semestre de aprendizado da língua espanhola. Os estilos de aprendizagem mais predominantes, conforme o gráfico 3 e de acordo com o resultado do questionário (ver apêndice F), foram o auditivo, cinestésico e gregário. Para os estilos de aprendizagem menos predominantes, foram os visual, tátil e não-gregário. A aluna não apresentou nenhum estilo de aprendizagem recessivo.

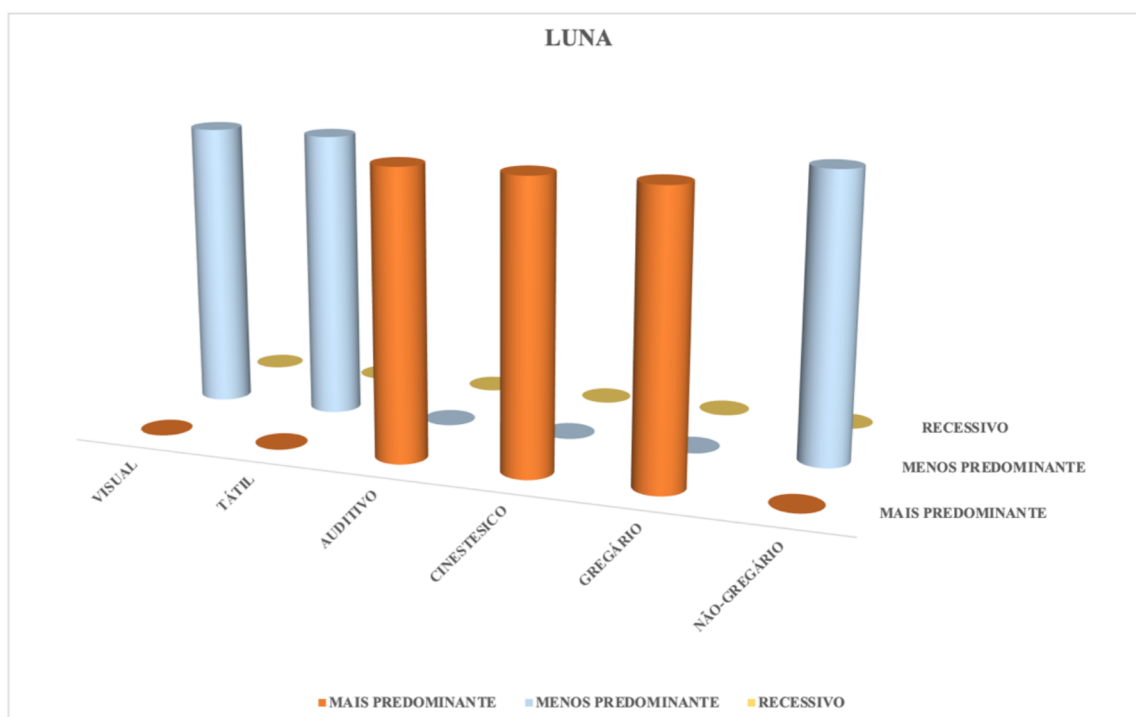
Essa aluna apresentou três estilos mais predominantes dos quais ela demonstra ter. Além do questionário, ela demonstrou na entrevista semiestruturada uma preferência pela prática, ou seja, cinestésico. Observem o excerto a seguir:

Excerto 51: Estilo mais predominante cinestésico.

Eu acho que eu aprendo melhor quando coloca para praticar. Eu gosto de estudar praticando. Ela [a professora] explica e depois bota para praticar [...] Entrevista: 10 de maio de 2021.

Embora a aluna apresente o estilo de aprendizagem cinestésico “colocar a mão na massa”, como mais predominante, observei poucas atividades em sala de aula que pudessem beneficiá-la.

Gráfico 3 - Estilos de aprendizagem da participante Luna

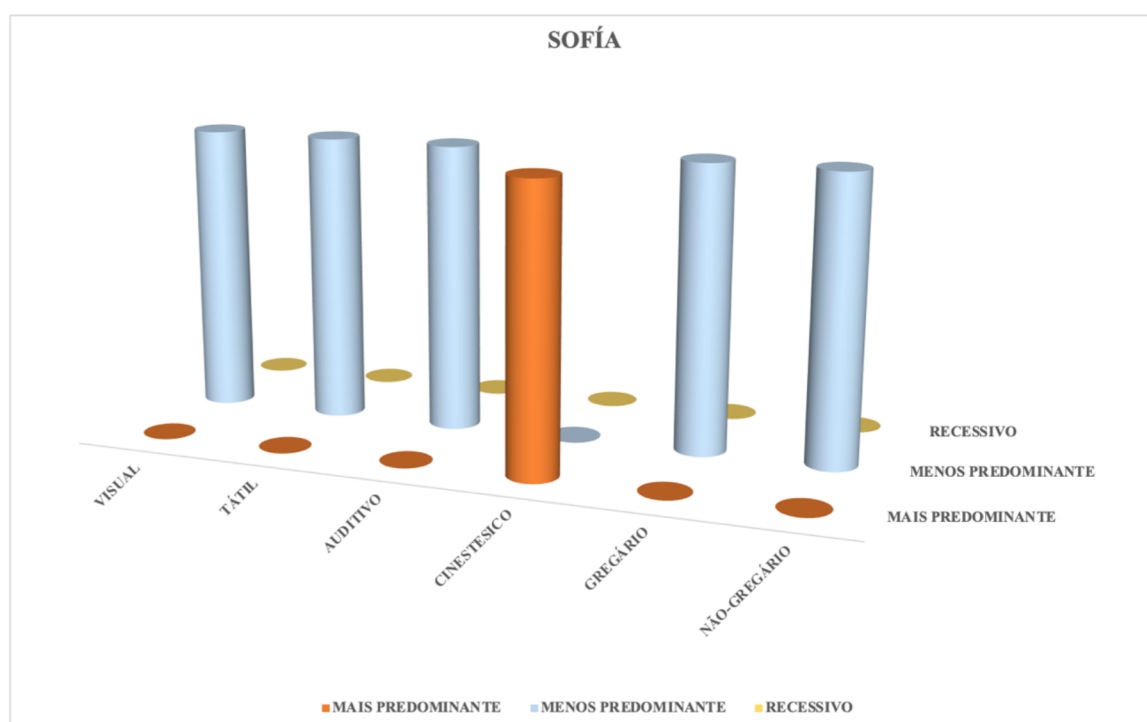


Fonte: elaboração própria

A aluna Sofia, 71 anos de idade, graduada em pedagogia está aposentada. Quando foi aplicado o questionário encontrava-se no segundo semestre de estudo da língua espanhola. De acordo com o resultado do questionário (cf. apêndice C), como demonstra o gráfico 4, a participante apresentou como mais predominante somente o estilo de aprendizagem cinestésico, seguido dos menos predominantes visual, tátil, auditivo, gregário e não-gregário; como recessivo não apresentou nenhum estilo (cf. apêndice F).

Devido à Sofia apresentar somente um estilo de aprendizagem mais predominante, não quer dizer que ela não possua os outros estilos de aprendizagem menos predominantes. Estou convencido de que a maioria de nós tem mais estilos de aprendizagem, às vezes, potencializamos uns e subutilizamos outros. Reid (1987) afirma que temos os estilos mais predominantes e os menos predominantes, porém, os menos predominantes podem ser estimulados e aperfeiçoados (com estratégias frequentes) para que o aluno possa se beneficiar de uma gama de estratégias.

Gráfico 4 - Estilos de aprendizagem da participante Sofia



Fonte: elaboração própria

Sofia, na entrevista, utilizou algumas estratégias (cf. excerto 34) que se correlacionam com os seus estilos de aprendizagem menos predominantes (precisam ser aperfeiçoados) a saber: tátil, auditivo e visual.

Em que pese Sofia apresentar somente o estilo de aprendizagem cinestésico como mais predominante, na entrevista, ela demonstrou uma preferência por ler e ouvir. A participante poderia explorar mais os outros estilos menos predominantes para aprimorá-los e em consequência promover a aquisição da língua espanhola (REID, 1987).

Excerto 52: Estilo menos predominante (visual e auditivo).

Eu prefiro ler e ouvir as aulas. No início das aulas on-line eu achei horrível,

eu cansava muito [...]
Entrevista: 30 de maio de 2021.

Considero interessante o fato de Sofia ter apresentado somente um estilo de aprendizagem mais predominante e não utilizar nenhuma estratégia que a auxiliasse com esse estilo. Tanto nas observações de aula como na entrevista, a participante não demonstrou utilizar nenhuma estratégia relacionada ao estilo cinestésico; pelo contrário, disse que não fazia nada para praticar.

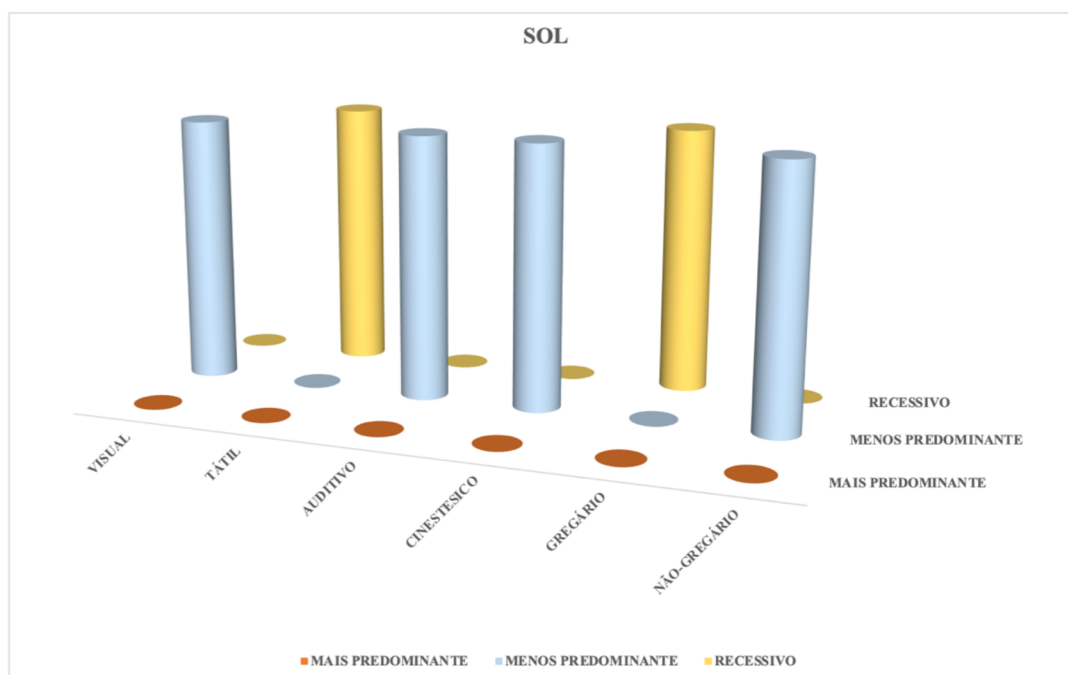
Excerto 53: Ausência de estratégias que auxiliassem o estilo cinestésico.

Eu não converso fora de sala de aula.
[praticar a fala] não faço nada, não tenho com quem conversar, só na aula.
Entrevista: 30 de maio de 2021.

Pelas exposições de Sofia no excerto 53, infere-se que ela não considera o ambiente de sala de aula como uma oportunidade para conversar (praticar a fala). Apesar de ter dito que pratica a conversação na sala de aula, tais práticas não foram observadas.

Em prosseguimento, apresento e discuto o gráfico abaixo com os estilos de aprendizagem de Sol.

Gráfico 5 - Estilos de aprendizagem da participante Sol



Fonte: elaboração própria

A aluna Sol tem 70 anos de idade, é contadora e, atualmente, está aposentada. Também se graduou em teologia e hoje é professora de catequese na igreja. No momento em que respondeu ao questionário (cf. apêndice C), encontrava-se no quarto semestre de aprendizagem da língua espanhola, primeiro semestre do nível intermediário. De acordo com o gráfico 5, Sol não apresentou nenhum estilo de aprendizagem mais predominante, porém, para os estilos de aprendizagem menos predominantes, foram detectados os visual, auditivo, cinestésico e não-gregário. Para os estilos recessivos, foram o tátil e gregário (cf. apêndice F).

Embora no resultado do questionário de Sol não tenha sugerido um estilo de aprendizagem mais predominante, a aluna, tanto nas observações realizadas em sala de aula quanto na entrevista individual, apresentou uma característica forte para os estilos de aprendizagem tátil (apesar de ter sido detectado um estilo de aprendizagem recessivo) e cinestésico, além de uma inclinação para o visual e auditivo.

Sol é uma participante que não apresentou nenhum estilo de aprendizagem mais predominante. Não obstante, mesmo que ela não tenha apresentado um estilo preferido, a participante expande suas habilidades, utilizando várias estratégias com a finalidade de aprender a língua espanhola. Conforme os excertos 44 e 45, da entrevista, a participante demonstrou utilizar em muitas atividades, estratégias que auxiliam o seu estilo tátil, visual e auditivo.

O resultado do questionário de Sol não corresponde em sua totalidade com as ações por ela apresentadas. Por exemplo, o estilo tátil, recessivo, é aquele em que a participante terá dificuldade em aprender com ele, porém muitas estratégias são utilizadas e se correlacionam com o seu estilo tátil recessivo.

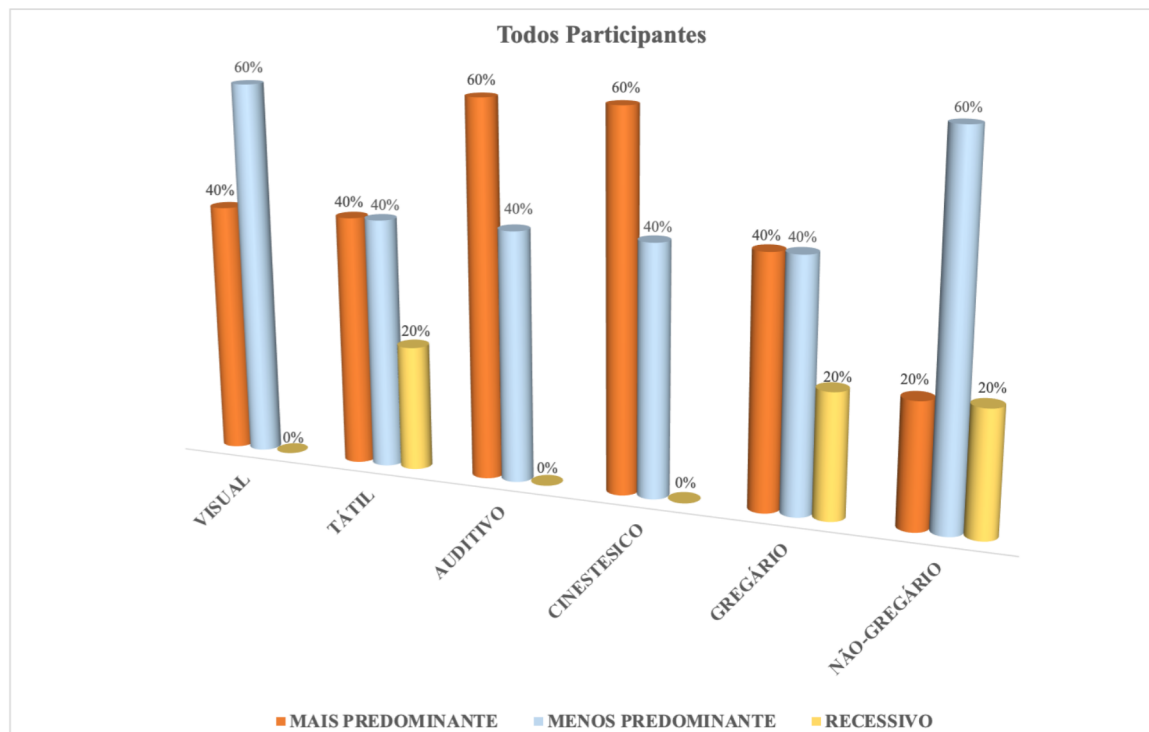
Apresento, a continuação, um gráfico com o panorama geral, de todas as participantes, do(s) estilo(s) de aprendizagem mais predominante, menos predominante e recessivo respectivamente:

- a) Auditivo e cinestésico;
- b) Visual e não-gregário;
- c) Tátil, gregário e não-gregário.

A média dos estilos de aprendizagem mais predominantes, menos predominantes e recessivos das participantes são apresentadas aqui com o intuito informativo, já que não é o

objetivo desta pesquisa tal análise. Todavia, pode ser motivo de outras pesquisas ou de comparação com estudos já realizados.

Gráfico 6 - Estilos de aprendizagem de todas as participantes



Fonte: elaboração própria

Tileston (2011) afirma que, por meio de pesquisas do cérebro, 20 por cento dos alunos aprendem auditivamente, os outros 80 por cento aprendem visualmente ou cinestésicamente.

Os dados obtidos demonstraram que 60 por cento têm mais predominância auditiva e cinestésica e os outros 40 por cento apresentaram como estilos mais predominantes os visual, tátil e gregário. Como menos predominantes, foram os estilos tátil, auditivo, cinestésico e gregário. O grupo apresentou um percentual de 20 por cento para estilos de aprendizagem recessivos como o tátil, gregário e não gregário. Os resultados com relação aos estilos de aprendizagem corroboram, em parte, com o que Tileston (2011) concluiu, pois 60 por cento (a maioria) das participantes desta pesquisa demonstraram que aprendem cinestésicamente. Entretanto, este resultado tornou-se preocupante pelo fato de as participantes quase não utilizarem ou não utilizarem estratégias (nem nas observações de aulas, tampouco nas entrevistas) que atendessem a seus estilos de aprendizagem.

Já o estilo visual que foi comprovado por meio do questionário e das entrevistas semiestruturada (cf. apêndice F e cf. seções 4.1, 4.1.1) em que foram detectadas várias estratégias cognitivas que atendessem a esse estilo.

Diante deste novo contexto educacional (pandemia COVID-19), professores e alunos estão se reinventando para superar as dificuldades enfrentadas nas aulas *on-line*. Por um lado, professores lidando com um ensino mediado por computador, em que a interação em sala de aula diminuiu drasticamente, tornando o ensino mais desafiador. Há, também, os alunos (idosos) deparando-se com o uso de novas tecnologias, até então, não dominadas.

Portanto, para minimizar essas dificuldades, torna-se imperativo utilizar ferramentas como questionários para detecção dos estilos de aprendizagem (GRASHA, 1996; KOLB, 1984; REID, 1987), entrevistas etc. com o objetivo de fomentar o autoconhecimento, torna-se necessária a identificação de melhores estratégias que abranjam o maior número de estilos de aprendizagem em sala de aula, além de laboração de planos pedagógicos voltados para as necessidades dos nossos discentes.

4.3 Análise dos Estilos de aprendizagem versus Estratégias de aprendizagem versus Plasticidade Cerebral

Nesta seção apresento e discuto o conteúdo dos quadros a seguir, constando os estilos de aprendizagem de cada participante e suas correlações com algumas estratégias de aprendizagem utilizadas pelas participantes, além de interligá-los ao estímulo da plasticidade cerebral.

De acordo com o quadro 8 (vide adiante), na participante Dulce, pude comprovar algumas estratégias de aprendizagem que se correlacionam com alguns dos seus estilos de aprendizagem mais predominantes e menos predominantes (cf. apêndice F). A aluna apresentou os estilos de aprendizagem auditivo, cinestésico, tátil e visual como mais predominantes (REID, 1987) e utilizou as estratégias de rever as aulas gravadas, estudar escrevendo e ouvir algumas palavras várias vezes. Dulce, apesar de demonstrar que possui o estilo de aprendizagem cinestésico não havia sido observada, em um primeiro momento, nenhuma estratégia que pudesse se correlacionar, no entanto, após outra entrevista, e uma análise cuidadosa sobre suas ações, a participante relatou que ela gosta de agir, de praticar o que está sendo aprendido, além

de ensinar o conteúdo aprendido às suas irmãs e amiga. O próprio ato de ensinar possibilita a Dulce “colocar a mão na massa”, agir, colocar em prático o conteúdo assimilado (cf. excertos 3 e 15). Essas práticas da participante podem estimular o seu aprendizado da língua espanhola.

Quadro 8 - Participante Dulce²⁶

PARTICIPANTE DULCE	
ESTILOS DE APRENDIZAGEM MAIS PREDOMINANTES	ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM QUE FORAM UTILIZADAS E PODEM INFLUENCIAR DIRETAMENTE O ESTILO DE APRENDIZAGEM
VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Eu revejo as aulas gravadas (cf. excerto 13).
TÁTIL	<ul style="list-style-type: none"> • Eu só estudo escrevendo, à medida que escrevo eu memorizo rápido e fácil (cf. excerto 12).
AUDITIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Ouço algumas palavras várias vezes no google tradutor (cf. excerto 10).
CINESTÉSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Ministra aulas para suas irmãs e amiga (cf. excertos 3 e 15).
NÃO-GREGÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo sempre quando estou só.
ESTILOS DE APRENDIZAGEM MENOS PREDOMINANTES	
GREGÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Eu, a minha irmã e a Luna [amiga] a gente se reúne e a gente treina de vez em quando (cf. excerto 16).
ESTILOS DE APRENDIZAGEM RECESSIVOS	
NÃO APRESENTOU	

Fonte: elaboração própria

Para o estilo de aprendizagem menos predominante (o aluno pode operar bem, caso pratique e aperfeiçoe), a participante apresentou o gregário e a estratégia social de estudar em

²⁶ Excerto 3 colhido nas observações de aula. Excertos 10, 12, 13, 15 e 16 foram colhidos na entrevista.

grupo. Dulce não apresentou estilo de aprendizagem recessivo que indica que o aluno terá dificuldade em aprender dessa maneira (REID, 1987).

Dulce poderia explorar melhor os seus estilos de aprendizagem, lançando mão de mais estratégias para que pudesse obter um maior poder de aprendizagem, pois quanto mais tentamos, mais estamos motivados, mais alerta estamos, além de apresentar melhor resultado, maior será a plasticidade cerebral (MERZENICH, 2013).

Após a análise de conteúdo baseado nas estratégias observadas e discutidas, categorizamos (FLICK, 2009) todas as estratégias de aprendizagem utilizadas por Dulce, como estratégias diretas (estratégias cognitivas e estratégias de compensação) e estratégias indiretas (estratégias metacognitivas, estratégias socioafetivas, estratégias sociais e estratégias afetivas), (CONCEIÇÃO, 1999; OXFORD, 1990).

Quadro 9 - Participante Isabel²⁷

PARTICIPANTE ISABEL	
ESTILOS DE APRENDIZAGEM MAIS PREDOMINANTES	ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM QUE FORAM UTILIZADAS E PODEM INFLUENCIAR DIRETAMENTE O ESTILO DE APRENDIZAGEM
VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Eu me interessava nas aulas que ficavam gravadas [rever as aulas] (cf. excerto 23).
TÁTIL	<ul style="list-style-type: none"> • Copiava, copiava, copiava e retornava copiando (cf. excerto 19).
AUDITIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Falando alto a pronúncia pra ver se memorizava [...]. Ayer no estudié español [frase sendo sussurrada]. (cf. excertos 4 e 19).
GREGÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • A gente juntava [se reuniam] antes da aula e dias antes também e fazia a redação [...] • Antes a gente estudava bastante em grupo. (cf. excertos 20 e 25).
ESTILOS DE APRENDIZAGEM MENOS PREDOMINANTES	
CINESTÉSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Não identificadas.
ESTILOS DE APRENDIZAGEM RECESSIVOS	

²⁷ Excerto 4 extraído das observações de aula. Excertos 19, 20, 23 e 25 foram extraídos da entrevista.

NÃO-GREGÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Não identificadas.
--------------	--

Fonte: elaboração própria

Isabel teve como resultado, de acordo com o questionário (cf. apêndice F), os estilos de aprendizagem mais predominantes (REID, 1987) o visual, tátil, auditivo e gregário. Como menos predominante (REID, 1987) o cinestésico e o recessivo, o não-gregário.

Apesar da participante apresentar o estilo de aprendizagem visual como mais predominante, consegui detectar apenas a estratégia rever as aulas gravadas (cf. excerto 23), inclusive, a aluna fez uma observação a respeito da dificuldade de as aulas serem *on-line* e demonstrou um interesse maior por aulas presenciais, contudo, categorizei como uma estratégia para o estilo visual, o fato de ela rever as aulas gravadas.

Como já havia mencionado, Isabel demonstrava ter dificuldades em participar e interagir com os colegas na língua espanhola. Apesar de ela demonstrar uma preferência por aulas presenciais, ela se contradisse quando relatou que se interessava “mais” nas aulas que ficavam gravadas. Quem sabe esta preferência pelas aulas gravadas tenha a ver com o ritmo de aprendizagem dela (assistir sem a pressão de se colocar em sala de aula, sem a pressão de ser observada pelos colegas e professores etc.). Concordo com Conceição (2005), quando diz que gravar as aulas (no caso de Isabel, ver as aulas gravadas) é uma forma de voltar a rever o insumo com a facilidade de poder fazê-lo no seu próprio ritmo, sem a rapidez com que as coisas se desenrolam na sala de aula.

Para o estilo tátil, ela usava a estratégia copiar várias vezes, para o auditivo ela falava em voz alta para conseguir memorizar.

Para o estilo de aprendizagem menos predominante, ela demonstrou ser cinestésica, mas não foi detectada nenhuma estratégia, inclusive a aluna demonstrou ser bastante tímida e temia ser expor em sala de aula. Esse comportamento em que, alguns momentos ela preferia não participar, talvez tenha sido pela insegurança aparente de falar na língua-alvo.

Podemos categorizar (FLICK, 2009) todas as estratégias de aprendizagem utilizadas por Isabel, descritas anteriormente, como estratégias diretas (estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação) e estratégias indiretas (estratégias sociais), (OXFORD, 1990).

Isabel poderia fazer uso das estratégias afetivas para que ela pudesse diminuir o nível de ansiedade e dificuldade em sala de aula, bem sentir-se em um ambiente mais acolhedor, além de utilizar técnicas de respiração e meditação. Fatores externos podem inibir a aprendizagem e um desses fatores pode ser o estresse, e um motivo para que o aluno se sinta estressado é a

ameaça (alvo de críticas). A ameaça prejudica as células cerebrais, portanto, impede a plasticidade cerebral. A ameaça também muda a química do corpo e afeta o aprendizado (JENSEN, 2011).

Tileston (2011) defende que temos de construir um ambiente amigável para o cérebro, entretanto, para que possamos construir esse ambiente, é necessário garantir que uma sala seja enriquecida (envolvimento ativo e significativo) e de suporte, além de um senso de pertencimento, de alto nível de apoio e empoderamento ao aluno.

Luna apresentou como estilos mais predominantes os auditivo, cinestésico e gregário. Como menos predominantes os visual, tátil e não-gregário. A participante não apresentou nenhum estilo de aprendizagem recessivo (REID, 1987).

Quadro 10 - Participante Luna²⁸

PARTICIPANTE LUNA	
ESTILOS DE APRENDIZAGEM MAIS PREDOMINANTES	ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM QUE FORAM UTILIZADAS E PODEM INFLUENCIAR DIRETAMENTE O ESTILO DE APRENDIZAGEM
AUDITIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Eu vou escrevendo e falando (cf. excerto 28). • [...] mas às vezes eu falo sozinha (cf. excerto 28). • [...] mas assim escutando, eu às vezes, assisto uns seriados que falam espanhol (cf. excerto 28).
CINESTÉSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Eu gosto de estudar praticando [praticar a fala, a escrita, a audição e leitura] (cf. excerto 28). • [...] mas quando a gente vai fazendo, eu fico melhorzinha (excerto 28).
GREGÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • A participante estudava com as amigas idosas da sala.
ESTILOS DE APRENDIZAGEM MENOS PREDOMINANTES	
VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Eu assisto uns seriados que falam espanhol (cf. excerto 28).
TÁTIL	<ul style="list-style-type: none"> • Eu gosto de anotar (cf. excerto 29). • Eu vou escrevendo e falando (cf. excerto 28).
NÃO-GREGÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Fora de sala eu não falo, mas às vezes eu falo sozinha (cf. excerto 28).
ESTILOS DE APRENDIZAGEM RECESSIVOS	

²⁸ Todos os excertos foram extraídos da entrevista.

NÃO APRESENTOU	
----------------	--

Fonte: elaboração própria

Para o estilo de aprendizagem auditivo a participante utiliza a estratégia de escrever e ler em voz alta, além de falar (ouvir a própria voz) sozinha. É clara a predominância do estilo de aprendizagem cinestésico, pois, a participante declara que gosta de estudar praticando e quando pratica ela se aperfeiçoa. Ela apresentou o estilo de aprendizagem gregário como mais predominante, fato relatado tanto pelas amigas, participantes da pesquisa (cf. excerto 16) como pela própria Luna, ela tem uma preferência por estudar em grupo, embora tenha sido identificado como estilo menos predominante o não-gregário que demonstrou a estratégia de falar sozinha para praticar a língua.

Luna utiliza algumas estratégias que contemplam os estilos de aprendizagem visual e tátil, quando assiste a seriados na língua-alvo e gosta de fazer anotações.

Logo após a análise de conteúdo de acordo com as estratégias observadas e discutidas, categorizamos (FLICK, 2009) as estratégias de aprendizagem apresentadas por Luna, como estratégias diretas (estratégias cognitivas) e estratégias indiretas (estratégias afetivas e estratégias metacognitivas), (OXFORD, 1990).

Na entrevista semiestruturada, a participante demonstrou que se sente insegura na hora de praticar o que foi ensinado, além de demonstrar um certo grau de ansiedade e tensão, conforme o excerto abaixo:

Excerto 54: sinais de tensão e ansiedade no momento de aplicar o aprendido.

[...] a gente estuda e estuda, mas quando vai aplicar a gente se atrapalha. Na época de prova fico tensa, fico ansiosa.

Decerto, fosse interessante que Luna utilizasse algumas estratégias afetivas para diminuir a ansiedade (relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar, usar música, rir, **gratificar-se**). Assim, facilitaria o processo de aprendizagem, embora ela tenha apresentado a estratégia afetiva encorajar-se (OXFORD, 1990), conforme excerto 30, não é possível considerar suficiente para diminuir o nível de tensão e ansiedade na hora de praticar.

Merzenich (2013) afirma que o interruptor *off* domina, e a plasticidade só é invertida para o *on* quando mudanças permanentes no maquinário do cérebro são permitidas sob algumas

circunstâncias, como por exemplo, o cérebro avaliar positivamente seu desempenho em um comportamento direcionado a metas, além de ser (o cérebro) gratificado.

Penso que o reconhecimento público (como gratificação) que o professor pode fazer a tal aluno, também, pode ser um grande motivador e uma estratégia para reforçar seu progresso no aprendizado.

Quadro 11 - Participante Sofia²⁹

PARTICIPANTE SOFÍA	
ESTILOS DE APRENDIZAGEM MAIS PREDOMINANTES	ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM QUE FORAM UTILIZADAS E PODEM INFLUENCIAR DIRETAMENTE O ESTILO DE APRENDIZAGEM
CINESTÉSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Não identificadas.
ESTILOS DE APRENDIZAGEM MENOS PREDOMINANTES	
VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Às vezes eu revejo as aulas nas necessidades. (cf. excerto 34). • Eu prefiro ler e ouvir as aulas. (cf. excerto 52).
TÁTIL	<ul style="list-style-type: none"> • Eu escrevo em português aí eu jogo no tradutor [...] (cf. excerto 34).
AUDITIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Eu ouço, tento falar sozinha e repito (cf. excerto 34). • Quando tem texto, eu digito o texto pra ouvir [...] (cf. excerto 34). • Eu prefiro ler e ouvir as aulas (cf. excerto 52).
GREGÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Estudava com as suas irmãs que eram companheiras de sala.
NÃO-GREGÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • [...] tento falar sozinha e [...] (cf. excerto 34).
ESTILOS DE APRENDIZAGEM RECESSIVOS	
NÃO APRESENTOU	

Fonte: elaboração própria

²⁹ Todos os excertos foram extraídos das entrevistas.

De acordo com os resultados do questionário (cf. apêndice F) no quadro 11, Sofia apresentou um único estilo de aprendizagem mais predominante (cinestésico) e para os estilos de aprendizagem menos predominantes foram detectados os visual, tátil, auditivo, gregário e não-gregário (REID, 1987).

Em que pese a participante apresentar como estilo de aprendizagem mais predominante o estilo cinestésico, não foi detectada, na entrevista semiestruturada, tampouco nas observações de aula, nenhuma estratégia relacionada com o seu estilo mais predominante. Provavelmente, esta incoerência tenha existido por alguns fatores como, a falta de oportunidade nas aulas *on-line* para presenciar atividades práticas; a ausência de esclarecimentos da participante sobre quais estratégias utilizar para auxiliar o seu estilo cinestésico; falta de atividades práticas em sala de aula. Além desses, até mesmo algumas perguntas do questionário aplicado podem não terem sido claras o suficiente, o que poderia ter levado a uma conclusão equivocada do seu estilo mais predominante. Na entrevista semiestruturada, Sofia expressou que tem uma preferência por ler e ouvir, o que corresponde aos seus estilos menos predominantes, auditivo e visual.

Excerto 55: preferência pelos estilos auditivo e visual.

Eu prefiro ler e ouvir as aulas.
Entrevista: 30 de maio de 2021.

Para os seus estilos de aprendizagem menos predominantes (visual, tátil, auditivo, gregário e não-gregário), foram detectadas as seguintes estratégias:

- Visual: rever as aulas gravadas e a preferência por ler (cf. excerto 34).
- Tátil: escrever para traduzir (cf. excerto 34).
- Auditivo: ouvir as audições, falar sozinha, além de digitar o texto e falar em voz alta (cf. excerto 34).
- Não-gregário: falar sozinha (cf. excerto 34).

Para o estilo de aprendizagem gregário, Sofia estudava com as suas irmãs que eram companheiras de sala. Entretanto, ela não apresentou nenhum estilo de aprendizagem recessivo.

Foi possível notar que Sofia utilizou poucas estratégias que se correlacionassem com os seus estilos de aprendizagem, de acordo com os dados coletados nas observações de aula e nas entrevistas. A participante também não utilizou nenhuma estratégia com o seu único estilo de aprendizagem mais predominante detectado.

Ela demonstrou, em vários momentos da entrevista, uma certa desmotivação e falta de propósitos explícitos em relação ao aprendizado da língua espanhola, conforme os excertos abaixo:

[...] tô [estou] finalizando o último nível do básico e não sei nada (cf. excerto 36).

Excerto 55: falta de objetivos relacionados à língua estudada.

Eu não tenho nenhum objetivo, mas eu faço mais para a memória.
 Não penso em fazer nada com o espanhol depois de concluir, até porque tenho 71 anos.
 Eu sou uma aluna medianeira, eu não sou tão fraca, mas também não sou boa.

Embora Sofia tenha se mostrado desmotivada, é possível utilizar e praticar algumas estratégias dos seus estilos menos predominantes para que se tornem mais predominantes e obtenha um “leque” maior de estilos para a utilização de mais estratégias que ajudem no processo de aprendizagem.

Concordo com Merzenich (2013), quando diz que nunca é cedo nem tarde demais para redirecionar a vida para um caminho pessoal de maior crescimento e rejuvenescimento, pois nossos cérebros plásticos nos fornecem a capacidade de operar com maior clareza, potência, confiabilidade e eficiência.

Se usarmos o que sabemos sobre o cérebro e o que o atrai para o aprendizado, nós professores, com o tempo, poderemos reverter este estado de espírito dos nossos alunos. A fim de levar os alunos ao domínio, precisamos entender como trazê-los para o engajamento na aprendizagem (TILESTON, 2011).

Foi perguntado à participante, na entrevista semiestruturada, o que ela fazia para vencer a dificuldade para falar na língua-alvo, ela respondeu que não fazia nada, pois não tinha ninguém para praticar.

Excerto 55: desconsiderar o ambiente de sala como prática.

Eu não faço nada, porque não tenho ninguém para conversar, só na aula.

Sofia não considera o ambiente de sala de aula como uma oportunidade para praticar a oralidade e vencer as dificuldades. Marzano e Kendall (2008 *apud* TILESTON, 2013) asseguram que a motivação para aprender é controlada pelo sistema próprio do cérebro, não pelo sistema cognitivo, ou seja, todo aprendizado começa no sistema interno do cérebro. Cabe a nós, professores, ajudarmos nossos alunos a alcançar essa motivação, ajudando-lhes a criar metas pessoais para o aprendizado, ademais de fazê-los revisar essas metas com frequência para ajudá-los a perceber o seu progresso.

Considero que o uso das estratégias afetivas poderia ser utilizadas por Sofia, uma vez que poderiam proporcionar-lhe um encorajamento por meio de afirmações positivas (OXFORD, 1990), estímulos positivos e, em consequência, a geração da plasticidade cerebral e aprendizagem (BITENCOURT e ROTTA, 2018).

Diante da análise do conteúdo das estratégias observadas e discutidas, categorizamos (FLICK, 2009) as estratégias de aprendizagem apresentadas por Sofia, como estratégias diretas (estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação) e as estratégias indiretas (estratégias metacognitivas e estratégias sociais), (OXFORD, 1990).

Sol foi uma das participantes que mais apresentou estratégias de aprendizagem de acordo com os dados coletados nas observações de aulas e nas entrevistas, porém, o resultado do questionário dela não demonstrou nenhum estilo de aprendizagem mais predominante. A razão de Sol não ter demonstrado, por meio do questionário, estilos de aprendizagem mais predominantes pode ter sentido pelo fato de ela utilizar muitas estratégias que envolvam, praticamente, todos os estilos de aprendizagem. Por conseguinte, seria interessante que ela praticasse e desenvolvesse estratégias em áreas de seus pontos fracos com a finalidade de potencializar os demais estilos.

Para os estilos de aprendizagem menos predominantes, Sol demonstrou ter os estilos visual, auditivo, cinestésico e não-gregário. Ainda para os estilos de aprendizagem recessivos, ela demonstrou ter os estilos tátil e gregário.

Quadro 12 - Participante Sol³⁰

PARTICIPANTE SOL	
ESTILOS DE APRENDIZAGEM MAIS PREDOMINANTES	ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM QUE FORAM UTILIZADAS E PODEM INFLUENCIAR DIRETAMENTE O ESTILO DE APRENDIZAGEM
NÃO APRESENTOU	
ESTILOS DE APRENDIZAGEM MENOS PREDOMINANTES	

³⁰ Todos os excertos foram extraídos das entrevistas.

VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Eu passo pro caderno, desenho, faço igual criança. (cf. excerto 40). • Todo dia eu tenho um seriado que eu assisto [em espanhol] (cf. excerto 43). • Revejo sim as aulas gravadas (cf. excerto 44). • Eu primeiro leio aquele texto, leio uma vez, leio duas até três vezes eu leio (cf. excerto 41).
AUDITIVO	<ul style="list-style-type: none"> • [...] eu escuto de 3 a 4 vezes, enquanto eu não entendo [...] (cf. excerto 41). • Eu escuto muita música espanhola (cf. excerto 43).
CINESTÉSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Não identificadas.
NÃO-GREGÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Eu estudo todo dia um pouco [estuda só] (cf. excerto 40). • [...] eu dedico aquele tempo estudando no meu livro (cf. excerto 40).
ESTILOS DE APRENDIZAGEM RECESSIVOS	
TÁTIL	<ul style="list-style-type: none"> • Eu tenho um caderno para cada semestre e uso o caderno inteiro (cf. excerto 44). • Tudo que o professor ou a professora fala, eu anoto aqui do lado (cf. excerto 40). • Às vezes quase que eu passo o livro pro caderno de tanto escrever (cf. exerto 40).
GREGÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Não identificadas.

Fonte: Elaboração própria

As estratégias em que a participante utilizou, correlacionadas com o seu estilo visual menos predominante, foram: transcrição para o caderno, desenhar, assistir a seriados na língua-alvo e rever as aulas gravadas. Para o auditivo, ela ouviu várias vezes as compreensões auditivas propostas no livro, além de escutar músicas na língua estudada. Já, para o estilo cinestésico, não foi identificada nenhuma estratégia para que se pudesse correlacionar. E, por último, para o estilo não-gregário, em vários momentos da entrevista disse que estudava sozinha conforme o que foi descrito no quadro acima.

Ela apresentou dois estilos recessivos (indica que a aluna terá dificuldade em aprender dessa maneira): o tátil e o gregário. Para o estilo tátil, a participante demonstrou utilizar, muitas vezes, a estratégia para criar estrutura para *input* e *output* (OXFORD, 1990), quando toma nota

de tudo que é falado e reescreve atividades já realizadas. Para o estilo recessivo gregário, não foi apresentada nenhuma estratégia.

A motivação (SCOPINHO, 2014) e dedicação que Sol demonstrou na entrevista foi contagiante, a participante fazia muito além do que lhe era pedido. Mesmo quando não havia aula, por ser feriado ou não estar previsto no calendário, Sol dedicava o mesmo tempo como se estivesse participando da aula:

Eu estudo muito e escrevo no caderno, o livro é de muita valia pra mim, às vezes quase que eu passo o livro pro caderno de tanto escrever (cf. excerto 40).

Na sala de aula cada um tem a sua hora de falar e na minha hora eu procuro caprichar [...] (cf. excerto 45).

Eu estudo todo dia um pouco [estuda só], nós não tivemos aula no dia [...], mas é como eu tivesse tido, eu dediquei aquele tempo estudando no meu livro (cf. excerto 40).

A minha idade é mais avançada, pode ter uma dificuldade, mas eu não sinto muito esta dificuldade porque eu sou persistente (cf. excerto 45).

Eu gosto tanto que eu tenho medo de ir à livraria e não ter o livro (cf. excerto 46).

Eu faço por amor e quando a gente faz a coisa com amor você faz bem-feito (cf. excerto 46).

Sabemos que os estilos de aprendizagem menos predominantes são aqueles que o aluno pode produzir bem, mas serão necessários a prática e o aperfeiçoamento (REID, 1995). Como a participante apresentou somente estilos de aprendizagem menos predominantes e recessivos, seria imprescindível uma orientação sobre quais estratégias seriam mais eficazes para ela, de acordo com o seu estilo de aprendizagem. Utilizar alguma estratégia para um estilo de aprendizagem recessivo poderá ser não tão vantajoso.

A motivação, dedicação e esforço são tão aparentes que Sol utiliza todas as estratégias que ela percebe que possam ajudá-la (talvez, pelas suas crenças e conhecimento sobre estratégias, contudo sem levar em conta o seu estilo de aprendizagem). Seria interessante que Sol obtivesse uma orientação de como ela aprende melhor e usar essas informações para evitar a dificuldade em algumas tarefas (que porventura tenha) não combinada com o seu estilo de aprendizagem, ou melhor, ser orientada no sentido de como adaptar os seus estudos, suas anotações e até mesmo suas tarefas para melhor atendê-la.

Na hipótese de Sol utilizar estratégias eficazes que contribuam com o seu estilo de aprendizagem, a plasticidade cerebral ocorrerá em resposta a diferentes estímulos. Estou de

acordo com Sprenger (2002), quando afirma que o uso de redes de neurônios resolve nossos problemas de maneira fácil e rápida, pois, à medida que continuamos a usar esses mesmos neurônios, as conexões se tornam mais fortes, ou seja, se um aluno auditivo obtém resultados positivos ao ouvir e dialogar, ele continuará a fazê-lo preferencialmente, e essa modalidade será fortalecida com o uso.

Por meio da análise do conteúdo das estratégias observadas e discutidas, categorizamos as estratégias de aprendizagem (FLICK, 2009) apresentadas por Sol, como estratégias diretas (estratégias de memória e estratégias cognitivas) e as estratégias indiretas (estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais), (CONCEIÇÃO, 1999; OXFORD, 1990).

Da análise e discussão dos quadros apresentados neste capítulo, depreende-se que, referente à correlação dos estilos de aprendizagem mais predominantes e as estratégias utilizadas, as participantes (a maioria) apontam estilos auditivo e cinestésico. Apesar de apresentarem esses dois estilos como mais predominantes, considero que não utilizam estratégias (conscientes) suficientes para que sejam alcançadas, pelos seus estilos, devido, provavelmente, a uma falta de direcionamento do que e como fazer, ou seja, como aprender a aprender.

As participantes de estilo mais predominante cinestésico podem ter tido uma dificuldade de se ajustarem a este novo modelo de ensino (pelo menos para elas), pois alunos, com esse estilo, não conseguem ficar muito tempo parado e precisam estar em constante movimento para prender a atenção. Para este estilo de aprendizagem, houve momento em que não foram utilizadas estratégias que atendessem a este estilo. Entretanto, em outros momentos, foram utilizadas estratégias cinestésicas, as quais considero que não foram suficientes para auxiliá-las na aquisição de línguas.

Para os estilos de aprendizagem menos predominantes, as participantes apontaram que possuem (a maioria) os estilos visual e não-gregário. Saliento a importância do desenvolvimento de práticas e estratégias, em áreas de seus pontos não tão fortes, com o objetivo de nos tornarmos aprendizes mais eficientes ao longo da vida.

Por outro lado, professores devem ampliar sua visão sobre o ensino de línguas, no que diz respeito às correlações dos estilos de aprendizagem de seus alunos, unindo com as

estratégias, além de criar práticas de ensino individuais, adotar diferentes abordagens que incentivem a autonomia dos alunos.

Neste novo contexto (obrigatório) de ensino de línguas, em consequência do isolamento social devido à pandemia de COVID-19, muitos desafios e dificuldades surgiram. Desafios, porque tivemos de criar métodos ou abordagens de ensino; dificuldades, pois tivemos de nos adaptar de maneira brusca a este novo contexto. Portanto, criar e utilizar estratégias para que o nosso aprendizado seja potencializado é essencial.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS - ATÉ O MOMENTO, MUITO CAMINHO A TRILHAR!

“El que es constante y tiene paciencia, triunfa.”

Autor desconhecido.

Este capítulo constitui-se de quatro partes: a primeira, retomo e respondo às perguntas da pesquisa que nortearam este estudo. Na segunda, enfatizo o uso de estratégias de aprendizagem correlacionadas aos estilos de aprendizagem, para a promoção da plasticidade cerebral e a aquisição da língua espanhola. Na terceira, apresento as limitações para a realização desta pesquisa e, por último, elencamos algumas contribuições para a condução de estudos futuros que envolvam a tríade: estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem e plasticidade cerebral entre outros temas.

5.1 As perguntas de pesquisa

1- Qual ou quais é/são o(s) estilo(s) de aprendizagem mais ou menos predominante(s) nos idosos participantes?

Antes de responder às perguntas de pesquisa, retomo um dos conceitos de estilo de aprendizagem proposto por Reid (1995). Estilos de aprendizagem são características internas, frequentemente não percebidas ou conscientemente utilizadas pelos aprendizes para a percepção e compreensão de novas informações. O estilo de aprendizagem é amplamente definido como "a maneira natural, habitual e preferida de um indivíduo para absorver, processar e reter novas informações e habilidades. (REID, 1995).

Estilos de aprendizagem mais predominante são aqueles que o indivíduo utiliza com mais frequência e assimila o conteúdo de uma maneira mais fácil, já o menos predominante o indivíduo não o usa com tanta frequência, entretanto, caso queira ou precise utilizá-lo, serão necessários a prática e o aperfeiçoamento (REID, 1987).

A maioria das participantes idosas apresentaram como estilos de aprendizagem mais predominantes os estilos auditivo e cinestésico, de acordo com os resultados do questionário (cf. gráfico 6).

Para os estilos de aprendizagem menos predominantes, a maioria apresentou os estilos de aprendizagem visual e não-gregário (cf. gráfico 6).

Segue um quadro com o resultado individual das participantes, para melhor visualização dos estilos de aprendizagem mais predominantes e menos predominantes.

Quadro 13 - Estilos de aprendizagem mais e menos predominantes

PARTICIPANTES	ESTILOS MAIS PREDOMINANTES	ESTILOS MENOS PREDOMINANTES
DULCE	Visual/tátil/auditivo/cinestésico	Gregário
ISABEL	Visual/tátil/auditivo/gregário	Cinestésico
LUNA	Auditivo/cinestésico/gregário	Visual/tátil/não-gregário
SOFÍA	cinestésico	Visual/tátil/auditivo/gregário/não-gregário
SOL	-	Visual/auditivo/cinestésico/não-gregário

Fonte: elaboração própria

Os resultados apontam que cada participante tem uma forma singular de aprendizado, em decorrência de seus estilos de aprendizagem (ELLIS, 2015; COHEN, 2014). Abordagens ou metodologias criadas para um ensino de línguas de maneira generalizada nem sempre são exitosas, por isso, professores e alunos precisam tomar conhecimento sobre suas preferências (REID, 1987), posto que quanto mais autoconhecimento na área de aprendizado de línguas, mais possibilidades de orientar o aprendizado de maneira eficaz.

Em contrapartida, de nada adiantará o aluno tomar conhecimento de suas preferências de aprendizagem, se não tomar conhecimento das estratégias que possam auxiliá-lo.

O papel do docente é de suma importância nesse processo de autoconhecimento dos alunos. Sem um conhecimento adequado sobre as preferências individuais dos alunos, poderá haver alguma dificuldade para oferecer insumos positivos para a aquisição de línguas.

Em conformidade com Oxford (2001), em vez de escolher uma metodologia instrucional específica, os professores L2 fariam melhor em empregar uma abordagem instrucional ampla, notavelmente a melhor versão da abordagem comunicativa que contém um foco combinado na forma e na fluência. Tal abordagem permite uma variedade deliberada e criativa para atender às necessidades de todos os alunos da classe, com o propósito de desenvolver a autonomia, potencializar as estratégias mais rentáveis e o aprender a aprender (LÓPEZ, 2008).

2- Quais estratégias os alunos da terceira idade utilizam para facilitar o processo de aquisição da língua espanhola?

Uma estratégia somente será considerada positiva e útil quando consideramos o seu contexto. Oxford (2001) elenca algumas condições para que as estratégias aplicadas sejam válidas. Segundo a autora, uma estratégia será positiva ou útil se, primeiro, as estratégias foram relacionadas bem com a tarefa de L2 proposta; segundo, **se as estratégias se ajustam às preferências de estilo de aprendizagem do aluno** e, por último, se o aluno emprega as estratégias de forma eficaz e as vincula a outras estratégias relevantes. Para ela, se as estratégias atendem a essas condições “tornam o aprendizado mais fácil, rápido, mais agradável, mais autodirigido, mais eficaz e mais transferível para novas situações”.

Respondo, assim, à pergunta de pesquisa, utilizando a classificação de Oxford (1990) agregando as contribuições de Conceição (1999). A seguir, demonstro as estratégias identificadas nas observações de aula e nas entrevistas por meio dos excertos enumerados.

I - Estratégias diretas

1- Estratégias de Memória

(18) [...] formava frases com aqueles verbos (Isabel).

(32) A professora mandou eu me lembrar do baiano, do nordestino na pronúncia do T (Sofia).

(40) Eu passo pro caderno, desenho, faço igual criança (Sol) [utilização de imagens: desenhos].

2- Estratégias Cognitivas

(28) À medida que a gente vai falando com a professora a gente vai pegando [ela quis dizer que vai aprendendo o vocabulário e a pronúncia] (Luna).

(28) A gente vai praticando e vai aprendendo (Luna).

(28) Eu gosto de estudar praticando [praticar a fala, a escrita, a audição e leitura] (Luna).

(28) Eu assisto uns seriados que falam espanhol (Luna).

(28) Às vezes eu falo sozinha (Luna).

(29) Na prova tinha uma palavra ahorrar, aí eu anotei e vi que era economizar (Luna).

(29) Eu escrevo em português depois eu traduzo tudo (Luna).

(29) Eu gosto de anotar. Se for uma palavra nova aí eu consulto (Luna).

(19) Copiava, copiava, copiava e retornava copiando e falando alto a pronúncia pra ver se eu memorizava (Isabel).

(21) A gente fazia pesquisa antes e na tradução quando não sabia, google tradutor [em relação à produção escrita e leitura] (Isabel).

(23) Eu me interessava mais nas aulas que ficavam gravadas (Isabel).

(41) Eu escuto de 3 a 4 vezes, enquanto eu não entendo totalmente [...] eu não desisto (Sol).

(41) Eu tenho várias páginas do meu caderno de vocabulário, vocabulário eu repito tudo (Sol).

(42) Quando eu não tô fazendo nada eu dou uma lida [leitura de livros na língua espanhola ou outros assuntos. Ela pratica escrita de conteúdos na língua espanhola e outros assuntos] (Sol).

(41) Eu primeiro leio aquele texto, leio uma vez, leio duas até três vezes eu leio (Sol).

(43) [...] às vezes eu busco no dicionário também (Sol).

(43) Eu escuto muita música espanhola (Sol).

(43) Eu estudo o dicionário para aprender o significado real das palavras (Sol).

(44) Eu reviso com o tradutor e dicionário (Sol).

(44) Tudo que o professor ou a professora fala, eu anoto (Sol).

(34) Eu ouço, tento falar sozinha e repito (Sofia).

(34) Às vezes eu revejo as aulas nas necessidades (Sofia).

(34) Eu escrevo em português, aí eu jogo no google tradutor (Sofia).

(34) Quando tem texto, eu digito pra ouvir depois (Sofia).

3- Estratégias de Compensação

(02) Eu posso falar em português? (Dulce).

(08) O que é *pantalla* que ela [a professora] falou? (Sofia).

(09) Professor, como se fala baralho? (Sol).

(09) Esse seminário como vai ser? (Sol).

(35) Uma coisa que faço escondido da professora é que eu comparo muito com o português (Sofia).

(35) Se tenho alguma dúvida, eu pergunto pra ela [a professora] (Sofia).

II - Estratégias indiretas

1- Estratégias Metacognitivas

- (01) Yo desayunó / yo desayuné [identificar erros] (Dulce).
- (01) Eu descobri [que a conjugação estava equivocada] porque na forma *usted* [...] (Dulce).
- (14) O objetivo é só esse, pra exercitar os neurônios (Dulce).
- (31) [...] para ocupar a cabeça, a mente, o tempo (Luna).
- (40) Eu estudo todo dia um pouco [estuda só], nós não tivemos aula no dia [...], mas é como eu tivesse tido, eu dediquei aquele tempo estudando no meu livro (Sol).
- (45) Eu gosto de aprender [...] para passar para os meus netos e filhos (Sol).
- (45) Eu quero ficar mais tempo lá na Espanha (Sol).
- (45) Na sala de aula cada um tem a sua hora de falar e na minha hora eu procuro caprichar o máximo em espanhol (Sol).
- (44) [...] vejo que tem alguma coisa errada, aí vou no tradutor [automonitoração: identificar erros] (Sol).
- (45) A minha idade é mais avançada, **pode ter uma dificuldade**, mas eu não sinto muito esta dificuldade porque eu sou persistente (Sol).
- (36) Mas aí eu acho que eu não **sei é nada ainda**. Tô terminando o último nível do básico e **não sei nada** (Sofia).
- (36) O que falta pra eu aprender mais é mais dedicação, porque treino pouco (Sofia).

2- Estratégias Afetivas

- (07) Estou começando a aprender! (Luna).
- (07) Agora estou aprendendo a puxar o r [a pronunciar corretamente a letra r] (Luna).
- (45) [...] eu sou persistente (Sol).
- (46) Eu me coloco na obrigação e na satisfação de estar estudando (Sol).
- (46) Eu gosto tanto que eu tenho medo de ir à livraria e não ter o livro (Sol).
- (46) Eu faço por amor e quando a gente faz a coisa com amor, você faz bem-feito (Sol).
- (30) [...] vou melhorando aos poucos, tenho muito que aprender. [a aluna utiliza a estratégias encorajar-se, fazer afirmações positivas].
- (17) Eu tenho uma memória muito boa (Dulce).
- (17) Tudo que eu me disponho a fazer eu me empenho (Dulce).

3- Estratégias Sociais

(06) Esse 'rara' [essa palavra] o que significa? [aluna faz pergunta e pede esclarecimentos à professora] (Luna).

(06) Aí fica o *hacer* [verbo no infinitivo] fica *haz* [verbo no imperativo] *tú?* [aluna faz pergunta e pede esclarecimentos à professora] (Luna).

(39) Se tenho dúvidas, eu pergunto para a professora (Sofia).

(16) Eu, a minha irmã e a Luna a gente se reúne e a gente treina de vez em quando (Dulce).

(25) Antes a gente estudava bastante em grupo (Isabel).

(47) Eu gosto de aprender para eu passar para os meus netos e filhos (Sol).

4- Estratégias Socioafetivas (CONCEIÇÃO, 1999)

(03) Dulce dizia a Sofia: Sofia, escreva na primeira pessoa, ela [a professora] quer yo [primeira pessoa do singular no pretérito indefinido] (Dulce).

(15) A Sofia, minha irmã, faz também aí a gente conversa mais perto da prova (Dulce).

Os dados obtidos, por meio das observações em sala de aula e da entrevista semiestruturada, revelam que as estratégias mais utilizadas são as cognitivas e as metacognitivas. As estratégias menos utilizadas são as socioafetivas e as de compensação.

Um dos objetivos do uso das estratégias de aprendizagem é fazer com que o aluno se torne mais autônomo, independente e confiante. No entanto, nem sempre os alunos têm o conhecimento pleno de quais estratégias devam utilizar, para promover a aquisição de línguas de uma maneira mais rápida e eficaz. Quando os discentes usam as estratégias de aprendizagem, muitas vezes, as usam no nível muito básico, ou seja, utilizam um repertório baixo de estratégias, elementares e de forma não orientada.

Oxford (2001 *apud* EHRMAN; OXFORD, 1989; 1996a, 1996b) afirma que, quando os alunos são deixados para usar as estratégias por conta própria e não forem incentivados por nós professores, em aula de aula, a usarem um determinado conjunto de estratégias, eles, normalmente, irão operar num nível básico (estratégias elementares e com frequência menor) do uso das estratégias. Portanto, cabe a nós, docentes, auxiliar o aluno para que utilizem estratégias relacionadas às preferências de estilo de aprendizagem, bem como estratégias que estão fora de suas preferências com o objetivo de tornar o aprendizado mais eficaz e prazeroso.

Oxford (2001) declara que o uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e sociais pelos alunos esteja relacionado a uma maior proficiência e autoeficácia em L2. Ao longo do tempo, pode haver menos necessidade de estratégias afetivas, conforme os alunos progredem para uma proficiência mais alta.

Portanto, a necessidade de se utilizar as estratégias afetivas, nos níveis iniciais de aprendizagem são imprescindíveis. Em vários momentos, nas observações de aulas, algumas participantes da pesquisa demonstraram um nível de estresse e ansiedade que dificultou o bom desempenho nas atividades propostas.

Considero que não exista uma hierarquia de prioridade no uso das estratégias, entretanto, julgo pertinente, o uso das estratégias afetivas nos níveis iniciais, ou enquanto forem necessárias, para fomentar um espaço acolhedor, seguro e amigável, em sala de aula, além de proporcionar um ambiente com um nível de ansiedade bastante reduzido. Ramos e Caballero (2018) utilizam uma metáfora mencionando que a afetividade é como se fosse o ar que o cérebro respira para enviar energia a todo corpo no processo de aprendizagem.

Segundo Bitencourt e Rotta (2018), a plasticidade cerebral está diretamente relacionada com o estímulo mais próximo do correto, portanto, com o uso de estratégias bem elaboradas iremos proporcionar uma reorganização cerebral mais próxima do típico ou esperado e consequentemente gerar a plasticidade cerebral.

3- Qual correlação podemos estabelecer entre as estratégias e os estilos de aprendizagem utilizados pelos discentes?

Alguns participantes lançaram mão de estratégias que se correlacionaram com os seus estilos de aprendizagem mais predominantes (cf. quadros 8, 9, 10, 11 e 12), porém, nem todos os estilos de aprendizagem mais e menos predominantes eram alcançados com estratégias específicas. Podemos estabelecer as seguintes estratégias de acordo com os estilos de aprendizagem detectados por meio do questionário fechado (cf. apêndice F).

I - Auditivo

(10) Eu ouço algumas palavras várias vezes no google tradutor (Dulce).

(19) Falando alto a pronúncia pra ver se memorizava (Isabel).

(04) *Ayer no estudié español* [frase sendo sussurrada] (Isabel).

(28) Eu vou escrevendo e **falando** (Luna).

(34) Eu ouço, tento falar sozinha e repito (Sofia).

(41) Eu escuto de três a quatro vezes, enquanto eu não entendo [...] (Sol).

II - Cinestésico

(48) Eu ajo, eu gosto de interagir, fazer as coisas, praticar.

III - Gregário

(16) Eu, a minha irmã e a Luna a gente se reúne e a gente treina de vez em quando (Dulce).

(20) A gente juntava [se reuniam] antes da aula e dias antes também e fazia a redação [...] (Isabel).

IV - Não-gregário

(28) Fora de sala eu não falo, mas às vezes eu falo sozinha (Luna).

(34) [...] tento falar sozinha e [...] (Sofia).

(40) Eu estudo todo dia um pouco [estuda só] (Sol).

V - Tátil

(12) Eu só estudo escrevendo, à medida que escreve eu memorizo rápido e fácil (Dulce).

(19) Copiava, copiava, copiava e retornava copiando (Isabel).

(29) Eu gosto de anotar (Luna).

(34) Eu escrevo em português, aí eu jogo no tradutor (Sofia).

(28) Eu vou **escrevendo** e falando (Luna).

VI - Visual

(13) Eu revejo as aulas gravadas (Dulce).

(34) Às vezes eu revejo as aulas nas necessidades (Sofia).

(55) Eu prefiro ler e [...] (Sofia).

(40) Eu passo pro caderno, desenho, faço igual criança (Sol).

(43) Todo dia eu tenho um seriado que eu assisto. [legenda em espanhol] (Sol).

Embora muitas estratégias tenham sido correlacionadas com os estilos de aprendizagem, nem todas as participantes utilizaram estratégias que contemplassem os seus estilos mais ou menos predominantes, como por exemplo, os estilos cinestésico, gregário e visual (cf. quadros 8, 9, 10, 11 e 12).

As participantes apresentaram níveis básicos do uso das estratégias de aprendizagem, além de algumas não terem conhecimento de qual era sua melhor forma de aprender.

Seria de fundamental importância que nós, professores de língua estrangeira, nos beneficiássemos avaliando os estilos de aprendizagem e o uso de estratégias de nossos alunos, uma vez que tal avaliação nos leva a uma maior compreensão dos estilos e das estratégias de aprendizagem que poderemos utilizar em sala de aula.

Quanto mais professores capacitados tivermos para avaliar as preferências de estilo dos nossos alunos de língua estrangeira, bem como correlacionar as estratégias de aprendizagem aos seus estilos, mais teremos alunos orientados e capazes de adquirir a língua de uma maneira mais rápida e exitosa.

Sem o conhecimento dos estilos de aprendizagem de nossos alunos, bem como, sem o conhecimento de estratégias além do nível básico, pode não ser possível sair de um nível elementar de ensino e aprendizagem de línguas para um nível mais consciente e orientado das estratégias.

Os Professores L2 devem considerar várias maneiras de se preparar para conduzir a instrução de estratégia em suas aulas. Etapas preparatórias úteis incluem fazer cursos de formação continuada, encontrar informações relevantes na mídia impressa ou na Internet e fazer contatos com especialistas (OXFORD, 2001).

O objetivo de correlacionar os estilos às estratégias de aprendizagem é fomentar o progresso de nossos alunos à competência comunicativa, aumentando a autoeficácia e motivação.

5.2 A importância do uso das estratégias correlacionadas aos estilos de aprendizagem e a promoção da plasticidade cerebral

Reitero que o ensino e aprendizagem de línguas é complexo, não obstante, buscar meios para minimizar estas dificuldades é um dos nossos papéis como docentes.

O uso das estratégias correlacionadas aos estilos de aprendizagem poderá proporcionar aos discentes um ambiente de *input* significativo, além de oportunizar a produção da língua estudada.

Tileston (2011) cita três critérios que considera críticos para a decisão de o cérebro prestar atenção ao aprendizado. O primeiro, o aluno deve acreditar que a aprendizagem satisfaz uma necessidade ou objetivo pessoal (por isso a importância de usar as estratégias metacognitivas de planejar a aprendizagem estabelecendo metas e objetivos (OXFORD, 1990). O segundo é desenvolver a autoeficácia³¹ (oferecer oportunidades, capacitar, incentivar e fornecer expectativas para o aprendizado) no aluno, dado que a autoeficácia é a crença de que o aluno tem a capacidade de ter sucesso. Por último, o critério examinado pelo cérebro é questionarmos como o aluno se sente sobre a aprendizagem, a sala de aula, sobre o assunto e outros alunos, ou seja, ficarmos atentos para promover um ambiente culturalmente envolvente, acolhedor, menos estressante e menos ameaçador.

A ameaça prejudica as células cerebrais. Alguns exemplos de ameaça na sala de aula incluem qualquer coisa que embarça o aluno, como prazos irrealistas, incapacidade de o aluno de falar uma língua, estratégias de aprendizagem inadequadas e uma cultura de sala de aula desconfortável (JENSEN, 2011).

Ademais de lincarmos com o que foi dito, podemos oferecer aos nossos alunos a possibilidade de usar uma variedade de estratégias eficazes que incorporem aos seus estilos de aprendizagem, pois, sabendo que os discentes aprendem em diferentes modalidades, então, poderemos direcioná-los ao sucesso de sua aprendizagem.

³¹ Autoeficácia: a autoeficácia difere da autoestima, pois enquanto esta é baseada em um sentimento ou crença sobre si mesmo que pode ou não ter sido provado, aquela é mais poderosa, porque é baseada em fatos, pois sei que posso fazer as tarefas mais difíceis porque tive sucesso antes. Autoeficácia também é a crença de que se tem a capacidade de ter sucesso.

5.3 Limitações da pesquisa

Resiliência! Reinventar-se e se adaptar ao contexto pandêmico foi desafiador. No entanto, este novo desafio não nos impediu de realizar a pesquisa uma vez que acredito que ela tenha o seu valor social e pedagógico, especialmente, por produzir o conhecimento e descobertas para os nossos alunos, professores e a comunidade como um todo.

A princípio, pensei em realizar a pesquisa em uma instituição de ensino onde havia grupos específicos para a terceira idade, todavia, devido à pandemia do vírus COVID-19, infelizmente não houve a formação de novas turmas, além de ocorrer a desistência dos outros alunos das turmas já formadas. Ainda assim, esperei mais um semestre, entretanto, não houve formação de turmas com o perfil que eu precisava para a realização da pesquisa. Em consequência disso, procurei outra instituição que tivesse grupos específicos da terceira idade, porém não havia. Então, nessa outra escola, logramos conseguir em uma turma de nível inicial (segundo semestre), quatro participantes idosas de uma turma heterogênea. A outra participante, que era da mesma instituição e de nível intermediário disponibilizou-se a participar após meu convite.

Estava prevista a aplicação do questionário, a princípio, de maneira presencial, com o objetivo de sanar quaisquer dúvidas, porém tivemos de aplicá-lo via plataforma *Google Forms* devido ao isolamento social imposto pelo governo em consequência da pandemia.

Os instrumentos de coleta de dados, a princípio, eram questionário, observações de aula, entrevista semiestruturada e coleta dos cadernos das participantes, todavia, não foi possível realizar o recolhimento dos cadernos a fim de evitar contatos físicos devido à pandemia. Com relação às entrevistas, todas foram realizadas via plataforma *Google meet*, houve momentos em que tive de cancelar a entrevista por problemas técnicos e/ou dificuldades de manuseio pelas entrevistadas.

Algumas dificuldades que foram enfrentadas, ao coletar os registros nas observações das aulas *on-line* como: câmeras fechadas, de algumas alunas participantes; câmeras fora do foco das alunas; e alunas de cabeça baixa. Tais situações dificultavam a visualização do que elas estavam realizando, além do som, algumas vezes, inaudível. Apesar dessas dificuldades, foi viável realizar a investigação, também pelo fato de ter sido possível por meio da entrevista semiestruturada, acrescentar mais registros para a pesquisa.

Apesar dessas limitações, foram coletados dados suficientes para a análise e discussão dos dados e a conclusão, com êxito, da pesquisa.

5.4 Sugestões para novas pesquisas

Como o objeto desta pesquisa foi o de analisar se estratégias de aprendizagem dos alunos estavam correlacionadas com os seus estilos de aprendizagem, além de envolver o construto plasticidade cerebral, a seguir, apresento sugestões para futuras pesquisas nessa área.

Sugiro, dessa forma que, para futuras pesquisas na área da linguística aplicada, seja oportuno e necessário aprofundar os estudos com professores sobre o uso das estratégias e estilos de aprendizagem vinculados à plasticidade cerebral. Isto por que, há docentes pedagogicamente preparados para elaborar estratégias que possam desencadear a plasticidade cerebral (uma nova forma de ensinar de acordo com o cérebro). Tal feito contribuirá bastante para minimizar as dificuldades de aprendizagem não só dos idosos, como também de todo o corpo discente.

Seria interessante, também, realizar pesquisas mais aprofundadas sobre quais estratégias efetivamente promovem a plasticidade cerebral e, em consequência, a aquisição de uma língua estrangeira, pois pode haver estratégia que não seja eficaz e que não promova a plasticidade cerebral, tampouco a aprendizagem de línguas.

A finalidade desta pesquisa não foi a de mensurar se o cérebro estava gerando plasticidade com as estratégias de aprendizagem utilizadas, mas a de ampliar o conhecimento por intermédio da área da neurolinguística. Além disso, fazer ponte com outras ciências para a promoção da competência comunicativa por meio de estímulos corretos e ações que capturem a atenção do cérebro (MERZENICH, 2013). Portanto, instigo a que novas pesquisas sejam desenvolvidas, envolvendo o construto plasticidade cerebral e a aquisição de línguas estrangeiras.

Outro estudo também, não menos importante, seria o de produção de materiais didáticos voltados para a terceira idade. Uma das razões para tal pesquisa está centrada no fato de que muitos desses materiais (carga horária insuficiente, conteúdo inapropriado, estratégias não voltadas para esse público, atividades descontextualizadas etc.) não atendem às necessidades desse perfil de aluno. Além disso, poderia gerar ansiedade e frustração por não conseguirem acompanhar o curso, ou seja, produção de metodologias adequadas e direcionadas para esse público tão carente de atenção (BELLA, 2007).

O campo das estratégias de aprendizagem, dos estilos de aprendizagem e da plasticidade cerebral é muito amplo, interessante e desafiador. Espero que a minha pesquisa fomente outras tantas nessas áreas, com intuito de promover o ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

- Abu-Rabia, S. e Kehat, S. (2004) The critical period for second language pronunciation: Is there such a thing? Ten case studies of late starters who attained a native-like Hebrew accent. *Educational Psychology* 24, 77–98.
- ANDREW, Patricia. *The Social Construction of Age: Adult Foreign Language Learners*. Bristol, UK: Multilingual Matters. 2012.
- BARKHUIZEN, G.; ELLIS, R. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press. 2005.
- BEDOYA, M. G. *El Aprendizaje en la Tercera Edad. Una Aproximación en la Clase de ELE*, 2008.p. 49.
- BELLA, M. A. A. G. D. *O ensino de idiomas para a terceira idade: enfoque específico no ensino de língua italiana*. Dissertação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- BITENCOURT, D. C.; ROTTA, N. T. *Pediasuit e a plasticidade cerebral nas disfunções neuromotoras*. Plasticidade cerebral e aprendizagem. Ed. Artmed Editora, 2018.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOHN, V. C. R. *As Estratégias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa*, 2006. Artigo disponível em: <http://www.veramenezes.com/artigovanessa.htm>
- BONFIM, E. R.; ALVAREZ, M. L. O. A cultura de aprender LE (inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. São Paulo: Pontes Editores, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O Professor Pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa*, 2017, p.61.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching. A course in second language acquisition - Six Edition - Pearson Education, NY, 2014*.
- BRUER, J. T. (2001). A critical and sensitive period primer. In D. B. Bailey, Jr., J. T. Bruer, F. J. Symons, & J. W. Lichtman (Eds.), *Critical thinking about critical periods* (pp. 3–26). Paul H Brookes Publishing.
- CABALLERO, M.A. da R.; RAMOS, I. R.R. Conhecendo a neurociência cognitiva e comportamental e suas influências na educação, destacando os prováveis transtornos de aprendizagem. *Revista Philologus*, Ano 24, nº 72. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2018. pp. 668-675.
- CÂNDIDO JÚNIOR, A.; CONCEIÇÃO, M. P.; OLIVEIRA, H. F. *Aprendizagem de língua estrangeira na terceira idade: marcas identitárias e representações sociais acerca do idoso*. Editora da Universidade Federal de Uberlândia- EDUFU, 2020, 64-83.

- CELANI, Maria A. Alba. *Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. Linguagem e Ensino*. v. 8, n.1, p 101-122, 2005.
- COCHRANE, R. 1980: *The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese children and adults learning English as a second language*. Journal of Multilingual and Multicultural Development, (1), 331-60.
- COHEN, A. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Routledge, 2014.
- CONCEIÇÃO, M. P. *Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)*. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal Uberlândia, 1999.
- CONCEIÇÃO, M. P. Estratégias de aprendizagem e o desafio de aprender uma língua estrangeira na terceira idade. *Letras & Letras*. Uberlândia, 21, n.1, p. 195-218, jan./jun. 2005.
- COSTA, Alan Ricardo; SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; JACÓBSEN, Rafael Tatsch. *Plasticidade cerebral: conceito(s), contribuições ao avanço científico e estudos brasileiros na área de Letras*. Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 457-476, set-dez/2019.
- DEHAENE, Stanislas. *Como aprendemos: Porque cérebros aprendem melhor do que qualquer máquina*. USA: Viking, 2020.
- DAHAENE, Stanislas. *How we learn. Why brains learn better than any machine... for Now*. USA: Penguin Publishing Group, 2020.
- DIAS, Reinildes. *Aprender a Aprender. Metodologia para Estudos Autônomos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DOIDGE, Normam. *O cérebro que se transforma: como a neurociência pode curar as pessoas*. Rio de Janeiro, 2016. Record.
- DORNELES, C. L.; CARDOSO, A. A.; CARVALHO, F. A. H. de. A educação de jovens e adultos na perspectiva das Neurociências. *Revista Psicopedagogia, Associação Brasileira de Psicopedagogia*. v. 29, p. 244- 255, 2012.
- ELLIS, R. 2015. *Understanding Second Language Acquisition 2nd Edition - Oxford Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- FLICK, Uwe. *Designing Qualitative Research*. London: Sage publications, 2007.
- FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. São Paulo: Bookman, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa).
- GAMBOA SOUSA, Roseli. *A aquisição de uma língua estrangeira por idosos como estímulo para a memória*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.
- GRASHA, A. F. *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh: Alliance Publishing, 1996.

Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M. e Moselle, M. (1994) Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 73–96.

Jensen, E. *Different brains, different learners: How to reach the hard to reach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin, (2010).

Kandel, E. R. (2006). In search of memory: The emergence of a new science of mind. New York: W. W. Norton & Company.

KOLB, A.; KOLB, D.A. *Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education*. Academy of Management Learning & Education, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. 1. ed. Essex: Longman Group UK Limited, 1991.

LA VILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *O ensino de outras línguas na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*. Pelotas: Educat, 2014.

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. Nova Iorque: John Wiley, 1967.

LÓPEZ, S.F. *Las Estrategias de Aprendizaje. Vademécum para la formación de profesores*. 2008, p. 411 a 445.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS, A.P. *A Trajetória de aprendizagem no Ensino Superior: percepções de acadêmicos*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *As funções do português na sala de aula de inglês de uma escola de imersão*: In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa e MENDES Edleise. *Contextos Brasileiro de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem*. Salvador, Bahia: Quarteto Editora, 2009, pp. 61-76.

MENEZES, S. F. *(Im)possibilidades de tomada da palavra em língua inglesa por alunos na terceira idade*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – PPGEL, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MENN, Lise. *Psycholinguistics: introduction and applications*. 2nd ed. USA: Plural publishing inc. 2017.

MERZENICH, Michael. *SOFT-WIRED: how the new science of brain plasticity can change your life*. USA: Parnassus Publishing, LLC, 2013.

MORAIS, K. C. *A afetividade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira: ansiedade, crenças e ações de uma aluna de um Centro Interescolar de Línguas úblico do Distrito Federal*. Dissertação – Universidade de Brasília-UnB, 2021.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. *Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador*. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA FILHO, A. C. L. *Pessoal e intransferível: a relevância dos estilos de aprendizagem nas aulas de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: RBLA, n. 1, v. 13, p. 313 – 343, 2013.

OLIVEIRA, H. F. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília-UnB, 2010.

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

OXFORD, R. *Language learning styles and strategies: An overview*, 2001.

OXFORD, R.L. *Greater clarity for definitions and theories*. In: _____ (org.). *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context*. New York: Routledge, 2017.

OXFORD, R.L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de Segunda Língua*. 2014. Reimpressão fac-similar, São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

REID, J. M. *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. U.S.A: Heinle & Heinle Publishers, 1995.

REID, J. M. *The learning style preferences of ESL students*. *Tesol Quarterly*, n. 21, v. 1, p. 87 – 111, March 1987.

RHOUMA, W. B. *Perceptual learning styles preferences and academic achievement*. *International Journal of Arts & Sciences*, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326113022_Perceptual_Learning_Styles_Preferences_and_Academic_Achievement (Acessado em: 03/02/2020).

SALE, A.; BERARDI, N.; MAFFEI. *Environmental Experience and Plasticity of the Developing Brain*: New Jersey: John Wiley & Sons, 2016.

SANTOS, DENISE. *Ensino de língua inglesa: foco em estratégias*. Barueri, SP: DISAL, 2012.

SCHLINDWEIN-ZANINI. *Demência no idoso: aspectos neuropsicológicos*. Trabalho realizado na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis-SC, Brasil. *Rev. Neurociência*, 18(2):220-226, 2010.

SCOPINHO, R. A. Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de PósGraduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SCOPINHO, R. A. *A motivação dos aprendizes é um fato importante do processo de ensino e aprendizagem de LE da terceira idade, já que muitos desses discentes frequentam as aulas por prazer, pelo conhecimento e não por necessidade.* Tese (doutorado) - Programa de PósGraduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

STAKE, R. E. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

SILVA, G. B. *O papel desempenhado pela contingência no ensino de língua estrangeira na terceira idade*. 2004. 229 f. Mestrado (Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SILVA, Vanessa Cristina. *O papel do treino de memória no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da terceira idade (TI)*. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015, 186 fls. Dissertação de Mestrado.

TILESTON, Donna Walker. *Ten best teaching practices: how brain research and learning styles define teaching competencies*, 3rd ed. Thousand Oaks, California —2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURNBULL, Khara L.P.; JUSTICE, Laura M. *Language Development from theory to practice*. 3rd ed. USA: Pearson, 2016.

Van Boxtel, S., Bongaerts, T. and Coppen, P-A. (2005) Native-like attainment of dummy subjects in Dutch and the role of the L1. *IRAL* 43, 355–380.

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia. Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 13, n. 2, p. 177-187, 2008.

SITES PESQUISADOS

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. (acessado em: 07/08/2019)

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ana.24158> (anais de neurologia) (acessado em: 07/08/2019).

https://methodus.com.br/artigos/dinamica_do_conhecimento/ (Muszkat, 2015).

<https://www.dicio.com.br/autonomia/> (acessado em: 05/05/2020).

http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf (acessado em: 10/10/2019)

http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_estudos_germanicos/article/view/8435/7354 (acessado em 28/05/2021).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm

<https://www.sbcoaching.com.br/blog/neuroplasticidade/> (acessado em: 17/02/2020)

<https://www.superprof.com.br/blog/idoso-assimila-um-novo-idioma/> (acessado em: 04/11/2019).

APÊNDICE A



Universidade de Brasília - UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisador: Celio Gil da Silva Espig
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “Estratégias utilizadas pela melhor idade (terceira idade) para a aquisição de LE segundo cada estilo de aprendizagem: trilhandodescobertas”, de responsabilidade de Celio Gil da Silva Espig, estudante do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, e orientado pelo professor doutor Yûki Mukai. O objetivo desta pesquisa é investigar as estratégias utilizadas pelos alunos da terceira idade, como aprendizes da Língua Espanhola, segundo o seu estilo de aprendizagem. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, narrativas escritas, entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observações (de aulas) não-participante, questionários, narrativas escritas e entrevistas. É para estes procedimentos que você está sendo convidada a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa a reflexão sobre seu aprendizado geral da língua espanhola como língua estrangeira.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61-99909-6012 ou pelo e-mail celiogilespig@gmail.com.

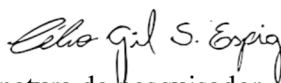
A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da defesa da dissertação, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Eu, _____, CPF: _____, aceito participar da pesquisa supracitada, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

Assinatura da participante


Assinatura do pesquisador
Celio Gil da Silva Espig


Assinatura do orientador Prof. Dr. Yûki Muka

APÊNDICE B

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisador: Celio Gil da Silva Espig
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Brasília-DF, 28 de agosto de 2020

Prezada diretora pedagógica Thalita da Rocha Soares Ferreira,

Com o propósito de elaborar a minha dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua autorização para a realização da pesquisa de campo, nesta renomada escola de idiomas, com as turmas de nível 1B (correspondente ao segundo semestre de curso) e nível 2B (correspondente ao quarto semestre do curso). Conforme curso, local, níveis, período de duração, dias e horários a seguir:

CURSO	LOCAL	NÍVEL	PERÍODO	DIAS DA SEMANA	HORÁRIO
Espanhol	GUARÁ-DF	1B	01/09/2020 a 08/12/2020	Terças-feiras	19h às 21h30
Espanhol	GUARÁ-DF	2B	04/09/2020 a 04/12/2020	Sextas-feiras	16h às 18h30

O objetivo desta pesquisa é investigar as estratégias utilizadas pelos alunos da terceira idade, como aprendizes da língua espanhola, segundo o seu estilo de aprendizagem.

A coleta de dados será realizada por meio de observações não-participante (aulas online), questionários, narrativas escritas e entrevistas.

Desde já, agradeço a sua colaboração para o sucesso da presente pesquisa.

Atenciosamente,

Celio Gil da Silva Espig
 Pesquisador Responsável

Prof. Dr. Yûki Mukai
 Orientador

APÊNDICE C

Perceptual Learning Style Preference Questionnaire (REID, 1987)

Instruções: As pessoas aprendem das mais diversas maneiras. Por exemplo, algumas delas aprendem principalmente com os olhos (são os aprendizes visuais), outras com os ouvidos (são os aprendizes auditivos), outras pessoas aprendem pela experiência ou com tarefas que envolvam a “mão na massa” (são os aprendizes táteis); há, ainda, aquelas que gostam de utilizar não apenas as mãos nas atividades em sala de aula, mas procuram tirar vantagens de todo tipo de movimento enquanto aprendem (são os aprendizes cinestésicos). Alguns aprendizes preferem aprender a sós, enquanto outros preferem aprender em grupos.

Este questionário foi produzido para ajudá-lo a identificar a maneira que você aprende melhor – a sua maneira preferida de aprender.

Marque um “X” diante de cada uma das seguintes afirmativas, de acordo com os seguintes códigos:

CM = Concordo muito
Discordo

C = Concordo

I = Estou indeciso

D =

DM = Discordo muito

Por favor, marque cada afirmativa rapidamente, sem pensar muito. Tente não mudar suas respostas depois de 129ranq-las na tabela. Responda a todas as questões utilizando uma caneta.

Item	CM	C	I	D	DM
1 - Quando o professor dá as instruções, eu as entendo melhor.					
2 - Eu prefiro aprender fazendo as atividades na sala de aula.					
3 - Eu produzo mais quando trabalho com outros aprendizes.					
4 - Eu aprendo mais quando estudo em grupo.					

5 - Na aula, eu aprendo mais quando trabalho com os outros.					
6 - Eu aprendo mais lendo o que o professor escreve no quadro de giz.					
7 - Quando alguém me diz como fazer algo na aula, eu aprendo mais.					
8 - Quando eu faço as atividades na aula, eu aprendo mais.					
9 - Na aula, eu me lembro mais das coisas que ouço do que das que leio.					
10 - Quando leio instruções, eu me recordo mais delas.					
11 - Eu aprendo mais quando eu posso fazer um modelo de algo.					
12 - Eu entendo melhor quando eu leio as instruções.					
13 - Quando eu estudo só, eu me recordo melhor dos conteúdos.					
14 - Eu aprendo mais quando faço algum projeto para a aula.					
15 - Eu aprecio aprender na escola quando realizo experiências.					
16 - Eu aprendo melhor quando faço desenhos enquanto estudo.					
17 - Eu aprendo melhor na aula quando o professor dá aula expositiva.					
18 - Quando trabalho só, eu aprendo melhor.					
19 - Eu aprendo mais nas aulas quando participo desempenhando papéis.					
20 - Eu aprendo melhor na aula quando escuto alguém.					
21 - Eu preciso trabalhar na atividade com dois ou três colegas.					
22 - Quando eu construo algo, eu me recordo mais do que aprendi.					
23 - Eu prefiro estudar com outras pessoas a estudar só.					
24 - Eu aprendo melhor lendo do que ouvindo alguém.					

25 – Eu aprecio trabalhar com projetos na sala de aula.					
26 – Eu aprendo melhor na aula quando posso participar de atividades significativas.					
27 – Na aula, eu aprendo melhor quando trabalho só.					
28 – Eu prefiro trabalhar em projetos individuais.					
29 – Eu aprendo mais lendo livros-texto do que assistindo a aulas expositivas.					
30 – Eu prefiro trabalhar por conta própria.					

APÊNDICE D

Apuração de resultados

Há cinco afirmativas para cada um dos canais perceptivos neste inventário de estilos de aprendizagem. Essas afirmativas são agrupadas de acordo com cada estilo de aprendizagem. Cada afirmativa tem um valor numérico. CM (concordo muito) = 5, C (concordo) = 4, I (indeciso) = 3, D (discordo) = 2, DM (discordo muito) = 1.

	CM	C	I	D	DM	
	5	4	3	2	1	

Após completar todos os quadros do inventário, elabore tabelas para cada um dos estilos com as afirmativas a eles relacionadas e as pontuações que você atribuiu a cada uma das afirmativas. Ao final, multiplique por 2 o total de pontos de cada tabela.

VISUAL	
Afirmativas	Escore
6	
10	
12	
24	
29	
Total	
Escore = total x 2	

TÁTIL	
Afirmativas	Escore
11	
14	
16	
22	
25	
Total	
Escore = total x 2	

AUDITIVO	
Afirmativas	Escore
1	
7	
9	

CINESTÉSICO	
Afirmativas	Escore
2	
8	
15	

17	
20	
Total	
Escore = total x 2	

19	
26	
Total	
Escore = total x 2	

GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
3	
4	
5	
21	
23	
Total	
Escore = total x 2	

NÃO-GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
13	
18	
27	
28	
30	
Total	
Escore = total x 2	

Estilos de aprendizagem	
Mais predominante	38-50
Menos predominante	25-37
Recessivo	0-24

APÊNDICE E



Universidade de Brasília - UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
 Pesquisador: Celio Gil da Silva Espig
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

- 1- Qual a sua formação/graduação?
- 2- Você já havia estudado espanhol ou outra língua estrangeira antes?
- 3- Você gosta de estudar línguas estrangeiras?
- 4- Por que você está estudando a língua espanhola? Qual a sua meta o seu objetivo?
- 5- O que você mais gosta no aprendizado da língua espanhola?
- 6- O que você faz para aprender (assimilar) o vocabulário ensinado?
- 7- Qual ou quais práticas você utiliza para entender as compreensões auditivas ou entender o que o outro fala?
- 8- Você utiliza alguma estratégia (maneira) para produzir os seus textos escritos? (redação, e-mails, cartas etc).
- 9- O que você faz para colocar em prática (se comunicar) a língua aprendida?
- 10- Você aproveita a oportunidade de falar ou tentar falar em espanhol com os colegas em sala de aula?
- 11- Qual a maior dificuldade que você tem em aprender a língua espanhola? E o que você faz para superá-la?
- 12- Você revê as aulas gravadas?
- 13- Como você avalia o seu empenho (dedicação) no estudo da língua?
- 14- Como você acha que aprende melhor? Ou seja, como você gosta de aprender? Ouvindo o professor, vendo no quadro o que o professor escreve, com atividades práticas, em grupo, sozinha etc.

APÊNDICE F

Resultado dos questionários das participantes

Questionário sobre Percepção de Preferência de Estilo de Aprendizagem - Reid (1987)

Nome	DULCE
Idade	75

VISUAL	
Afirmativas	Escore
6	4
10	5
12	5
24	4
29	4
TOTAL	22
Escore = TOTAL x 2	44

TÁTIL	
Afirmativas	Escore
11	5
14	5
16	5
22	5
25	4
TOTAL	24
Escore = TOTAL x 2	48

AUDITIVO	
Afirmativas	Escore
1	5
7	4
9	4
17	4
20	4
TOTAL	21
Escore = TOTAL x 2	42

CINESTÉSICO	
Afirmativas	Escore
2	4
8	5
15	4
19	4
26	5
TOTAL	22
Escore = TOTAL x 2	44

GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
3	4
4	4
5	4
21	1
23	1
TOTAL	14
Escore = TOTAL x 2	28

NÃO-GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
13	5
18	5
27	5
28	4
30	5
TOTAL	24
Escore = TOTAL x 2	48

Estilos de Aprendizagem	
Mais predominante	38-50
Menos predominante	25-37
Recessivo	0-24

Questionário sobre Percepção de Preferência de Estilo de Aprendizagem - Reid (1987)

Nome	ISABEL
Idade	74

VISUAL	
Afirmativas	Escore
6	4
10	4
12	4
24	5
29	3
TOTAL	20
Escore = TOTAL x 2	40

TÁTIL	
Afirmativas	Escore
11	5
14	5
16	2
22	5
25	4
TOTAL	21
Escore = TOTAL x 2	42

AUDITIVO	
Afirmativas	Escore
1	3
7	5
9	3
17	5
20	4
TOTAL	20
Escore = TOTAL x 2	40

CINESTÉSICO	
Afirmativas	Escore
2	5
8	2
15	4
19	4
26	3
TOTAL	18
Escore = TOTAL x 2	36

GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
3	5
4	4
5	4
21	5
23	5
TOTAL	23
Escore = TOTAL x 2	46

NÃO-GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
13	2
18	1
27	1
28	2
30	1
TOTAL	7
Escore = TOTAL x 2	14

Estilos de Aprendizagem	
Mais predominante	38-50
Menos predominante	25-37
Recessivo	0-24

Questionário sobre Percepção de Preferência de Estilo de Aprendizagem - Reid (1987)

Nome	LUNA
Idade	69

VISUAL	
Afirmativas	Escore
6	4
10	4
12	4
24	4
29	2
TOTAL	18
Escore = TOTAL x 2	36

TÁTIL	
Afirmativas	Escore
11	5
14	3
16	3
22	3
25	3
TOTAL	17
Escore = TOTAL x 2	34

AUDITIVO	
Afirmativas	Escore
1	5
7	4
9	3
17	4
20	4
TOTAL	20
Escore = TOTAL x 2	40

CINESTÉSICO	
Afirmativas	Escore
2	4
8	5
15	4
19	3
26	4
TOTAL	20
Escore = TOTAL x 2	40

GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
3	4
4	5
5	4
21	4
23	4
TOTAL	21
Escore = TOTAL x 2	42

NÃO-GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
13	3
18	3
27	3
28	3
30	2
TOTAL	14
Escore = TOTAL x 2	28

Estilos de Aprendizagem	
Mais predominante	38-50
Menos predominante	25-37
Recessivo	0-24

Questionário sobre Percepção de Preferência de Estilo de Aprendizagem - Reid (1987)

Nome	SOFÍA
Idade (em anos)	71

VISUAL	
Afirmativas	Escore
6	4
10	4
12	5
24	2
29	2
TOTAL	17
Escore = TOTAL x 2	34

TÁTIL	
Afirmativas	Escore
11	4
14	4
16	2
22	4
25	4
TOTAL	18
Escore = TOTAL x 2	36

AUDITIVO	
Afirmativas	Escore
1	5
7	4
9	2
17	5
20	2
TOTAL	18
Escore = TOTAL x 2	36

CINESTÉSICO	
Afirmativas	Escore
2	4
8	4
15	4
19	4
26	4
TOTAL	20
Escore = TOTAL x 2	40

GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
3	5
4	2
5	4
21	4
23	2
TOTAL	17
Escore = TOTAL x 2	34

NÃO-GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
13	2
18	4
27	4
28	2
30	2
TOTAL	14
Escore = TOTAL x 2	28

Estilos de Aprendizagem	
Mais predominante	38-50
Menos predominante	25-37
Recessivo	0-24

Questionário sobre Percepção de Preferência de Estilo de Aprendizagem - Reid (1987)

Nome	SOL
Idade	70

VISUAL	
Afirmativas	Escore
6	2
10	4
12	4
24	4
29	2
TOTAL	16
Escore = TOTAL x 2	32

TÁTIL	
Afirmativas	Escore
11	2
14	2
16	2
22	4
25	2
TOTAL	12
Escore = TOTAL x 2	24

AUDITIVO	
Afirmativas	Escore
1	4
7	2
9	2
17	4
20	2
TOTAL	14
Escore = TOTAL x 2	28

CINESTÉSICO	
Afirmativas	Escore
2	4
8	4
15	2
19	4
26	2
TOTAL	16
Escore = TOTAL x 2	32

GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
3	2
4	4
5	2
21	2
23	2
TOTAL	12
Escore = TOTAL x 2	24

NÃO-GREGÁRIO	
Afirmativas	Escore
13	4
18	4
27	2
28	2
30	2
TOTAL	14
Escore = TOTAL x 2	28

Estilos de Aprendizagem	
Mais predominante	38-50
Menos predominante	25-37
Recessivo	0-24