



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

A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso

Miriam Josie Kurcbaum Futer

Brasília

2007

MIRIAM JOSIE KURCBAUM FUTER

**A RELAÇÃO ENTRE OS ESTILOS DE APRENDER E OS
ESTILOS DE ENSINAR EM UMA SALA DE AULA
MULTICULTURAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO**

BRASÍLIA

2007

MIRIAM JOSIE KURCBAUM FUTER

A RELAÇÃO ENTRE OS ESTILOS DE APRENDER E OS ESTILOS DE ENSINAR EM UMA SALA DE AULA MULTICULTURAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Luisa Ortíz Álvarez

Brasília

2007

F996

Futer, Miriam Josie Kurcbaum.

A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso. / Miriam Josie Kurcbaum Futer. -- Brasília, 2007.

xiv, 122 f. ; il. : 30 cm.

Orientador: Maria Luisa Ortíz Álvarez

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2007.

1. Lingüística aplicada. 2. Estilo de aprender. 3. Estilo de ensinar
4. Estilo cultural de aprendizagem. 5. Estilo cognitivo. 6. Língua Portuguesa – estrangeiro. I. Ortíz Álvarez, Maria Luisa. II. Título.

CDU 801

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Luisa Ortíz Álvarez

Orientadora

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

Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Percília Lopes Cassemiro dos Santos

Examinadora Interna

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Suplente

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a minha avó Laja Szklarz (Z"l) e a meu pai Waldemar Futer (Z"l), que para sempre serão por mim lembrados como exemplos de grande coragem e perseverança.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Maria Luisa Ortíz Álvarez por todos seus ensinamentos não só acadêmicos, mas também de vida, por toda a sua atenção, sabedoria, paciência e apoio, me mostrando sempre o tamanho de minha capacidade, quando eu mesma não tinha conhecimento de suas dimensões.

À Prof^a Percília Lopes Cassemiro dos Santos e ao Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho por seus conhecimentos compartilhados e por tanto terem acrescido em meu saber.

À Prof^a Walkyria Magno e Silva por aceitar fazer parte da banca e, tão atenciosamente, analisar meu trabalho de pesquisa.

À Prof^a Maria Jandyra Cavalcanti Cunha por me abrir as portas para este novo mundo que é o ensino de Português do Brasil para falantes de outras línguas.

À professora participante da pesquisa por me permitir pesquisar dentro de seu ambiente de trabalho, e aos seus alunos que me acolheram em seu contexto de aprendizagem e me permitiram fazer parte de suas vidas. Sem vocês, este trabalho não seria possível!

A Ricardo Rodrigues dos Santos por nossas constantes conversas sobre os temas levantados neste trabalho, através das quais várias reflexões germinaram. Por seu companheirismo incondicional e ajuda incessante em cada mínima parte desta pesquisa.

A toda minha família, em especial a minha mãe, por todo amor incondicional, por toda ajuda prestada, por toda paciência que teve comigo, por toda compreensão pelas minhas ausências constantes quando muitas vezes precisou de mim. Obrigada, acima de tudo, pelo apoio para que eu não desistisse no meio do caminho e por sempre ter acreditado no meu potencial.

Aos meus amigos por toda a paciência e compreensão pelas minhas ausências.

A Deus por me dar saúde e todas as forças necessárias para superar cada um dos obstáculos que surgiram no meu caminho e me fazer enxergar que aqueles obstáculos vencidos eram só o começo do meu crescimento.

Muito obrigada!

É que ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Antônio Nóvoa

RESUMO

Os estudos na área educacional têm levado a um aumento nas pesquisas em estilos de aprendizagem, que são as formas como nós escolhemos e/ou preferimos para internalizar um novo conhecimento. Muitos educadores, apesar de não saberem a respeito dos estilos de aprendizagem de seus alunos, os orientam em como deveriam estudar ou os ensinam de acordo com seus estilos de ensinar, em sala de aula. No entanto, se o estilo de ensinar ou as estratégias de aprendizagem propostas pelo professor não coincidirem com os estilos de aprender dos alunos, os resultados podem ser negativos ou frustrantes: essa não-relação pode resultar em uma internalização deficitária de conteúdo, o que pode levar a um aumento do filtro afetivo do aluno e, por conseguinte, um abandono do curso. As pesquisas mostram que a correspondência entre estilos de ensinar e aprender pode melhorar o desempenho do aluno. A classificação dos estilos de aprendizagem varia de acordo com alguns autores. Para orientar nosso trabalho, selecionamos as propostas de Joy M. Reid e Kathleen A. Butler. O objetivo de nossa pesquisa é compreender as preferências dos alunos de Português Língua Estrangeira quando internalizando um novo conhecimento – neste caso, o Português do Brasil, e como a professora de Português Língua Estrangeira lida com alunos com diferentes estilos de aprendizagem num contexto de sala de aula multicultural. Assim, consideramos seis participantes da pesquisa – uma professora brasileira e cinco alunos de diferentes nacionalidades – em dois diferentes ambientes. Os instrumentos de coleta de dados foram: notas de campo, diários dialogados, três questionários e entrevista semi-estruturada. A pesquisa foi realizada em uma sala de aula de Português para falantes de outras línguas, num centro de ensino e pesquisa de uma instituição do Distrito Federal. Os resultados desse trabalho evidenciaram que os estilos de aprender da professora participante da pesquisa nem sempre coincidem com seus estilos de ensinar aplicados em sala de aula. Essa falta de correspondência também ocorre entre professora e alunos. Às vezes, a correspondência entre estilos de ensinar e aprender pode ocorrer, mas não de forma consciente. Conhecer os estilos culturais e individuais de aprendizagem dos alunos auxilia no processo educativo, sendo uma opção favorável, mas nem sempre viável. Um sugestão seria a diversificação de atividades propostas em sala que satisfaçam as necessidades dos alunos, levando em consideração suas preferências de aprendizagem e fortalecendo os estilos que necessitam de maior desenvolvimento.

Palavras-chave: estilos de aprender – estilos de ensinar – estilos cognitivos – estilos culturais de aprendizagem – Português Língua Estrangeira

ABSTRACT

Studies in the Educational field have increased and led to researches on learning styles, which are the way we choose and/or prefer to internalize a new knowledge. Many educators, even not knowing about their students learning styles, orient them on how they should study or teach them according to their teaching styles in class. However, if the teaching style or those strategies proposed by the teacher mismatch students' learning styles, results can be negative or frustrating: this mismatch can result in a deficient internalization of content, what can lead to an increase of student's affective filter and, then, an abandon from the course. Researches have shown that a match between teaching and learning styles can improve students' performance. Learning styles classification varies according to some authors. In order to guide our research, we chose Joy M. Reid's and Kathleen A. Butler's proposal. The main goal of our work is understanding Portuguese L2 students' preferences when internalizing a new knowledge – in this case, Brazilian Portuguese, and how a Portuguese L2 teacher deals with students with different learning styles, in a multicultural classroom setting. Therefore, we have considered six research participants – a Brazilian teacher and five students from different nationalities –, in two different settings. Our data collection instruments were field notes, *dialogued journals*, three questionnaires, and semi-structured interviews. This research took place in a Portuguese for speakers of other languages classroom, in a center of teaching and research of a institution at Distrito Federal. The result of our study has evidenced that the research participant teacher's learning styles do not always match with her teaching styles applied in classroom. This mismatch also happens between teacher and students. Sometimes, correspondence between teaching and learning styles can occur, but not in a conscious way. Knowing students' cultural and individual learning styles helps on the educational process. It is a favorable option, but not always a feasible one. A suggestion would be diversifying classroom activities proposals that satisfy learners' need, taking into consideration their learning preferences and strengthening styles that need more development.

Key-words: learning styles – teaching styles – cognitive styles – cultural learning styles – Portuguese L2

SUMÁRIO

Agradecimentos	v
Resumo	viii
Abstract	ix
Sumário	x
Lista de Gráficos e Tabelas	xii
Lista de Figuras	xii
Lista de Anexos	xiii
Convenções e Lista de Abreviaturas	xiv
Capítulo 1 – A Pesquisa	
1.1 Introdução	15
1.2 Contextualização e justificativa do tema	18
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	19
1.4 Metodologia da pesquisa	20
1.4.1 O contexto da pesquisa	21
1.4.2 Participantes da pesquisa	22
1.4.3 Instrumentos de coleta de dados	23
1.4.3.1 Observação e anotações das aulas	23
1.4.3.2 Diários dialogados	25
1.4.3.3 Questionários	27
1.4.3.4 Entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio	29
1.4.4 O procedimento de coleta de dados	30
1.5 Organização da dissertação	32
Capítulo 2 – Os Estilos de Aprendizagem de Línguas	
2.1 Introdução	34
2.2 O processo de ensino-aprendizagem de línguas	35
2.3 Estilos & estratégias de aprendizagem	45
2.4 Estilos de aprendizagem & cultura	50
2.5 Cultura de aprender & cultura de ensinar	55
2.6 O Português Língua Estrangeira	58

Capítulo 3 – A Relação dos Estilos de Aprendizagem dos Participantes da Pesquisa

3.1	Introdução	63
3.2	Análise da observação e das anotações das aulas	65
3.3	Análise dos diários dialogados	68
3.4	Análise dos questionários	76
3.5	Análise das entrevistas semi-estruturadas	97
3.6	Triangulação dos dados	105
3.6.1	A professora – P1	105
3.6.2	Aluno 1 – A1	108
3.6.3	Aluno 2 – A2	110
3.6.4	Aluno 3 – A3	112
3.6.5	Aluno 4 – A4	113
3.6.6	Aluno 5 – A5	115
3.6.7	A professora e os alunos	117
3.6.8	Os alunos	119
	Considerações Finais	121
	Referências Bibliográficas	
	Bibliografia Consultada	
	Anexos	

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1	Pontuação obtida pelos participantes da pesquisa quando da aplicação do questionário sobre estilos de aprendizagem ligados a padrões de pensamento (Butler, 2000)	86
Gráfico 2	Porcentagem dos estilos cognitivos dominantes entre os alunos participantes da pesquisa.	88
Gráfico 3	Classificação dos estilos de aprendizagem entre os participantes da pesquisa	94
Tabela 1	Identificação dos participantes de pesquisa	65
Tabela 2	Estilos de aprendizagem ligados a padrões de pensamento (Butler, 2000)	77
Tabela 3	Classificação dos estilos de aprendizagem (Reid, 1984)	91
Tabela 4	Pontuação obtida por cada participante da pesquisa no questionário de Reid (1984)	91
Tabela 5	Classificação dos estilos de aprendizagem entre os participantes da pesquisa	93
Tabela 6	Grau de identificação de cada participante da pesquisa em relação aos estilos de aprendizagem (Reid, 1984)	95
Tabela 7	Semelhança entre as preferências de P1 em relação às preferências de cada um dos alunos	95
Tabela 8	Comparação entre os resultados de P1, no questionário PLSPQ x Classificação de P1-aluna x Classificação P1-professora	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Perfil de estilo: um estilo dominante	78
Figura 2	Perfil de estilo: dois estilos dominantes	79
Figura 3	Pontos altos do estilo realista	80
Figura 4	Pontos altos do estilo analítico	81
Figura 5	Pontos altos do estilo pragmático	82
Figura 6	Pontos altos do estilo pessoal	83

Figura 7	Pontos altos do estilo divergente	84
Figura 8	Quadro geral de estilos	85

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Questionário 1	133
Anexo 2	Questionário 2 – Questionário de investigação de estilos (Butler, 2000)	135
Anexo 3	Tabela de cálculo de pontuação no teste de Estilos de Aprendizagem (Butler, 2000)	138
Anexo 4	O significado da pontuação no teste de Estilos de Aprendizagem (Butler, 2000)	139
Anexo 5	Exemplo de retorno dado aos participantes de pesquisa que apresentaram perfil com um estilo dominante	140
Anexo 6	Exemplo de retorno dado aos participantes de pesquisa que apresentaram perfil dual com um estilo de apoio	141
Anexo 7	Questionário 3 – <i>Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire</i> (Reid, 1984)	143
Anexo 8	E-mail de autorização para uso do <i>Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire</i> e sua tradução para o Português (Reid, 1984)	146
Anexo 9	Exemplo de retorno do resultado obtido com a aplicação do <i>Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire</i> (Reid, 1984) entregue a cada participante da pesquisa	147
Anexo 10	Roteiro para entrevista com alunos participantes da pesquisa	149
Anexo 11	Roteiro para entrevista com professora participante da pesquisa	154
Anexo 12	Exemplo de entrevista com aluno participante da pesquisa – A3	156
Anexo 13	Entrevista realizada com a professora participante da pesquisa – P1	165

CONVENÇÕES

Convenções para transcrição de registros:

P:	Pesquisador
P1:	Professora
AA:	Alunos (as)
A1:	Aluno 1
A2:	Aluno 2
A3:	Aluno 3
A4:	Aluno 4
A5:	Aluno 5
[...]	Corte em trecho de registro
[xxx]	Trecho incompreensível

LISTA DE ABREVIATURAS

LA:	Linguística Aplicada
L-alvo:	Língua-Alvo
LM:	Língua Materna
L2:	Segunda Língua
LE:	Língua Estrangeira
LEM:	Língua Estrangeira Moderna
PE:	Português para Estrangeiros
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLE:	Português Língua Estrangeira

CAPÍTULO 1: A PESQUISA

1.1 Introdução

Ultimamente, os estudos na área de Educação foram ampliando as suas dimensões. Uma dessas ampliações conduziu às pesquisas sobre estilos de aprendizagem que, de forma simplificada, poderíamos definir como a maneira que escolhemos e/ou preferimos para internalizar um novo conhecimento – seja ele em contexto formal¹ de educação ou não.

De acordo com Cassidy (2004), há cerca de quarenta anos vêm sendo desenvolvidas pesquisas relacionadas a estilos de aprendizagem, mas só recentemente essa área ganhou força e espaço em novos trabalhos de investigação. Além disso, o tema que era tratado somente na Psicologia, uma vez que é sua gênese, passou a ser estudado nos mais variados domínios do conhecimento, como nas áreas de Saúde, Administração, Indústria, Análise vocacional e, claro, Educação – o campo em que estilos de aprendizagem têm recebido as mais vastas contribuições em diferentes níveis e contextos. Como reforça Hiser (2003, p. 01):

Teorias, conceitos, levantamentos e questionários sobre estilos de aprendizagem podem ser encontrados nos mais populares periódicos e revistas. Podem ser aplicados a tudo que envolva desde o estilo de trabalho/administração nos negócios (Herrmann, 1988) ao estilo cognitivo na coleta e organização de informações (Jonassen & Grabowski, 1993).²

¹ Faremos, aqui, uma diferenciação entre educação informal, educação não-formal e educação formal. A educação informal é aquela que recebemos no nosso dia-a-dia, através da convivência com outras pessoas, sem foco no aprendizado, como, por exemplo, a educação que recebemos de nossos pais. Já a educação não-formal é aquela que recebemos através de algumas pessoas que têm o objetivo de nos transmitir algum ensinamento, mas fora do contexto de sala de aula e fora dos padrões tradicionais de ensino. Podemos citar, nesse caso, o exemplo de movimentos juvenis religiosos. Por sua vez, a educação formal é aquela que segue os moldes tradicionais de educação, no qual pessoas recebem os títulos de professores e alunos. Teoricamente, os primeiros seriam aqueles que transmitem o conhecimento e os demais seriam os que absorvem conhecimento. Dizemos ‘teoricamente’ porque a educação, mesmo em ambiente formal de ensino, já é vista como uma via de mão-dupla.

² “Learning style theories, concepts, surveys, and questionnaires can be found in the most popular of journals and magazines. They are purported to apply to everything from work/management style in business (Herrmann, 1988) to cognitive style in information gathering or organizing (Jonassen & Grabowski, 1993).”

Desmedt e Valcke (2004) afirmam que, desde o final da década de setenta, educadores e pesquisadores se voltaram para os estilos de aprendizagem como uma forma de compreender e lidar com as diferenças no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o conhecimento a respeito dos estilos de aprendizagem não deve ser restrito a educadores e pesquisadores. No processo de ensino-aprendizagem, é muito importante que tanto os professores quanto os próprios alunos tenham uma consciência plena de quais são seus estilos de ensinar e de aprender, respectivamente, para, a partir daí, poderem escolher as melhores estratégias de ensino e/ou aprendizagem e, com isso, possibilitarem, também, um desenvolvimento da autonomia do aluno. Este desenvolvimento, pelo menos até um certo grau, parece ser praticamente unânime em sua aceitação, como um importante objetivo educacional. (Sinclair, 1997)

Desmedt e Valcke (op.cit.) mencionam alguns trabalhos realizados na área de estilos de aprendizagem como, por exemplo, Kolb (1984), que teoriza que os aprendizes, através de suas experiências passadas e atuais, se programam para compreender a realidade através de um padrão específico, enfocando em um dos quatro modos de aprendizagem: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa.

Outros autores importantes da área, citados por Desmedt & Valcke (op.cit.) são: Dunn (Dunn & Dunn, 1978), Myers (Myers & Myers, 1980), Witkin (Witkin et alii., 1977) e Curry (1987) que apresentam uma variedade de modelos de estilos de aprendizagem. Todos, contudo, compartilham da mesma opinião de que os estilos de aprendizagem são diferenças individuais da forma como as pessoas aprendem, que não há estilo de aprendizagem ‘bom’ ou ‘ruim’ e que é de suma importância que os profissionais da área de educação identifiquem e trabalhem com os pontos fortes e fracos dos estudantes.

Cagiltay & Bichelmeyer (2000) citam a tentativa de Griggs (1991) de apresentar o crescente número de diferentes estilos de aprendizagem, mencionando, dentre eles, o “Modelo da Cebola” de Curry, o “Modelo do Processamento de Informação” de Kolb, o “Modelo do Estilo de Aprendizagem” de Dunn & Dunn e o “Modelo do Processamento de Informação Humana” de Keefe.

Os estilos de aprendizagem, muitas vezes, são confundidos com as estratégias de aprendizagem e, infelizmente, há mais pesquisas desenvolvidas sobre estratégias do que sobre estilos. Uma das possíveis razões para esta ocorrência é o fato de que muitas pessoas, com frequência, confundem os dois conceitos, acreditando que as estratégias são tipos de estilos. Esta confusão, ao contrário do que muitos de nós, pesquisadores da área, podemos pensar, acontece não somente entre os alunos, mas também entre os próprios professores.

Na verdade, as estratégias de aprendizagem serão uma consequência dos estilos que cada pessoa possui. E, sendo assim, se os professores tivessem ciência dos estilos de seus alunos, provavelmente, teriam a chance de focar e direcionar melhor os seus ensinamentos e a forma de transmiti-los em classe, além da grande probabilidade de orientar de forma mais adequada e personalizada os seus alunos quanto ao uso das melhores estratégias de estudo e aprendizagem.

Com frequência, muitos professores auxiliam erroneamente seus estudantes quanto às estratégias de aprendizagem. Com essas orientações, os professores objetivam beneficiar os aprendizes. Contudo, se por infelicidade as estratégias recomendadas pelo professor não corresponderem ao estilo daquele aluno, as consequências podem ser negativas ou frustradas: esta falta de ‘encaixe’ entre estilos e estratégias de aprendizagem resulta em uma internalização deficitária de conteúdo que, por sua vez, pode fazer com que o aluno se sinta inferior, atrasado, decepcionado com relação ao seu processo de aquisição ao se comparar com os seus colegas no mesmo estágio de aprendizagem. Isso pode influenciar o lado emocional da aprendizagem do aluno, produzindo um aumento do filtro afetivo, desmotivando-o e, na pior das hipóteses, criando um bloqueio em relação ao tema ensinado, que pode resultar no abandono do curso.

A questão da má correspondência entre os estilos de aprendizagem e as estratégias, como podemos constatar, é uma ‘bola de neve’ que pode e deve ser evitada a fim de proporcionar um trabalho mais recompensador ao professor e uma aprendizagem mais efetiva para o aluno. Pesquisas já demonstraram que o desempenho do aluno melhora à medida que há uma afinidade entre os estilos de aprender dos alunos e os estilos de ensinar do professor (Dunn & Dunn, 1979; Cornett, 1983; Smith & Renzulli, 1984; Dunn & Griggs, 1984, 1995; Ellis, 1989; Oxford, Ehrman & Lavine, 1991; Cheng & Banya, 1998).

Durante o levantamento bibliográfico para a realização deste trabalho, verificou-se a pequena quantidade de pesquisas publicadas nessa área, no exterior, quando comparadas a outras áreas de estudo – como a de estratégias de aprendizagem – e a quase inexistência de publicações no Brasil. Tratando-se de um assunto tão relevante ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, este trabalho constitui uma tentativa de engrossar o grupo de pesquisas nesta área e incentivar mais pessoas ligadas ao processo educativo a investirem nos estudos sobre estilos de aprendizagem.

1.2 Contextualização e justificativa do tema

Cada um de nós é único. Cada um vê o mundo de forma diferente dos demais. Não podemos esperar, portanto, que todos aprendam da mesma forma. A retenção de informações em uma língua estrangeira (ou em qualquer outro campo de estudo) está fortemente ligada a boa internalização/processamento das informações compartilhadas. E este processamento está relacionado à forma como nós percebemos o mundo, resultado de nossas preferências de aprendizagem.

A variedade de classificações a respeito de estilos de aprendizagem fornecida pelos autores que pesquisam o assunto é grande quando comparada ao número de estudos desenvolvidos na área. As pesquisas em estilos de aprendizagem dividiram o tema em três grandes categorias: estilos cognitivos de aprendizagem, estilos sensoriais de aprendizagem e estilos pessoais de aprendizagem. Com isso, foi necessário delimitar não somente as categorias com as quais trabalharíamos, mas também delimitar de quais desses autores seria adotada a classificação para o presente estudo. No caso, selecionamos as propostas de Joy M. Reid (1984) e de Kathleen A. Butler (2000).

É importante observar que há diferenças entre as formas de percepção pesquisadas no questionário proposto por Butler e as do questionário proposto por Reid. Butler divide os padrões estilísticos dos indivíduos de acordo com a categoria de estilos cognitivos, classificando-os em realista e analítico (que seriam padrões lineares – das partes para o todo), pragmático (que seria um padrão dual – pensamento em duas vias) e pessoal e divergente (que seriam padrões holísticos – do todo para as partes). Em Reid verifica-se os canais de aprendizagem de acordo com a categoria de estilos sensoriais, classificando-os em

auditivo, cinestésico, grupal, individual, tátil e visual. Na nossa pesquisa, o questionário de Reid será o principal utilizado para a análise dos dados, enquanto os dados coletados através do questionário de Butler servirão como informações de apoio.

O professor, através do conhecimento de seu estilo de aprender e de ensinar, bem como dos estilos de aprender de seus alunos, tem a possibilidade de direcionar e/ou modificar suas técnicas de ensino de sala de aula de tal forma que todos seus alunos processem as informações compartilhadas em ambiente formal de ensino, e, ao mesmo tempo, tentar ajudá-los a superar dificuldades durante o processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Lightbown & Spada (2002), pouquíssimas pesquisas têm analisado a inter-relação que há entre diferentes estilos de aprendizagem e o sucesso na aquisição de segunda língua. Neste campo, tendo como alvo de investigação o processo de ensino-aprendizagem do Português do Brasil como segunda língua, podemos dizer que, como as pesquisas nesta área ainda são muito recentes, quase não há registros de trabalhos publicados. Por tanto, a importância do estudo proposto ocorre a partir do momento que tanto o desempenho do professor quanto o desempenho dos alunos poderá melhorar, gerando, provavelmente, um bem sucedido processo de ensino-aprendizagem da L-alvo.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Esse estudo tem por objetivo buscar compreender os estilos de aprendizagem de alunos de Português, como língua estrangeira ou como segunda língua, na internalização de um novo conhecimento, no caso o Português do Brasil, e de como o professor de Português como LE e/ou como L2³, em uma sala de aula, onde há pessoas com diferentes estilos de

³ Lightbown & Spada (2002, p.175) fazem distinção entre LE e L2. LE seria o idioma estudado em contexto onde não é amplamente utilizado pela comunidade local, como por exemplo, estrangeiros estudando a língua portuguesa em seus respectivos países. Em contrapartida, L2 seria a L-alvo estudada no seu contexto, onde ela é amplamente falada por seus usuários nativos – é o caso de nossos participantes de pesquisa: estrangeiros que estudam português no Brasil. Há nesse trabalho, contudo, uma certa dificuldade em classificar a forma como o português é aprendido por nossos participantes, uma vez que a pesquisa foi realizada em Brasília, cidade que abriga as embaixadas de países com os quais o Brasil mantém relações diplomáticas. Muitos dos estrangeiros que aqui se encontram, apesar de estarem inseridos no contexto de uso da L-alvo, freqüentam ambientes diplomáticos, estando grande parte de seu tempo em contato com nativos de sua LM – quando não é este o caso, a comunicação ocorre, na maioria das vezes, na língua franca. Assim, estes alunos estudam o Português como LE e não como L2, mesmo aprendendo o idioma no país onde a L-alvo é a língua nativa.

aprendizagem, lida com essas diferenças. Pretende-se, enfim, discutir a relação existente entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula de Português Língua Estrangeira.

O presente estudo pretende, portanto, responder à seguinte pergunta orientadora da pesquisa:

1. Como se configura a relação entre o estilo de ensinar do professor e os estilos de aprender dos alunos em um ambiente formal e multicultural de ensino de PLE?

A partir dessa pergunta principal surgem duas sub-perguntas:

1. Quais são as preferências dos alunos na internalização de um novo conhecimento, no caso, o Português do Brasil, e quais são as preferências do professor?
2. Como o professor lida com os diferentes estilos de aprendizagem presentes no contexto de sala de aula?

Veremos, a seguir, a metodologia empregada na realização desse trabalho de pesquisa – seu contexto de ocorrência, seus participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos utilizados para essa coleta.

1.4 Metodologia de pesquisa

A sala de aula, com frequência, é um ambiente propício para a realização de pesquisa, é o ambiente ideal para observarmos e refletirmos sobre a nossa prática, sobre o desempenho dos alunos.

Furtoso e Gimenez (2000) retomam o aspecto do autodesenvolvimento na formação de professores através da pesquisa-ação, como uma prática geradora de reflexão

De acordo com Lüdke et alii.(2001), a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a prática são dois níveis essenciais da prática reflexiva. Os autores citam algumas perspectivas alternativas quando o pensamento volta-se para a relação entre a pesquisa e a prática reflexiva (pp.41-2), como mencionadas a seguir:

1. ver a pesquisa como uma espécie de facilitadora da prática reflexiva;
2. pensar a pesquisa como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como um seu desdobramento natural;
3. conceber a prática reflexiva como uma espécie de pesquisa;
4. e, por fim, entender que a prática reflexiva *pode* ou *deve* envolver pesquisa, ainda que as duas não sejam a mesma coisa (como em 3), nem a pesquisa seja, necessariamente um desdobramento natural de qualquer prática reflexiva (como em 2).

Desta forma, podemos dizer que as circunstâncias encontradas em sala de aula promovem um ambiente riquíssimo para a prática reflexiva e a pesquisa: são formas de falar, comportamentos específicos diante de determinadas situações, nas quais nós nos encontramos durante os vários momentos dentro da sala de aula, num contexto formal onde transcorre o processo de ensino/aprendizagem.

1.4.1 Contexto da pesquisa

Apesar da riqueza disponível em sala de aula, o ambiente formal de ensino nem sempre é o suficiente para coletarmos todos os dados necessários a nossa pesquisa. Precisamos, muitas vezes, considerar a sala de aula como um ponto de partida, uma base para a nossa coleta de dados e, então, investigar através de outros instrumentos de pesquisa, às vezes fora do ambiente de classe.

Desta forma, contextualizamos a presente pesquisa em dois ambientes. O primeiro seria o ambiente de sala de aula: ambiente tradicional onde o foco são as interações professora-alunos e alunos-alunos, num centro de ensino e pesquisa de uma universidade do Distrito Federal. Enquanto o segundo ambiente seria fora deste contexto formal de ensino, onde o foco da interação ocorre entre pesquisadora e os participantes da pesquisa.

1.4.2 Participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos estrangeiros de uma turma de nível avançado I, de Português para falantes de outras línguas, e a professora da respectiva turma.

É um grupo heterogêneo. A professora é brasileira. A turma é composta de cinco alunos de diferentes nacionalidades, idades, tempo de estudo formal da L-alvo e tempo de permanência no Brasil⁴.

A professora da turma observada, à qual chamaremos de P1, é brasileira, tem 31 anos, é formada em Comunicação e mestre em Linguística Aplicada por uma universidade federal brasileira. Começou a dar aulas de Português para estrangeiros quando, morando no exterior, lecionou esse idioma para cidadãos locais. Desde então, ingressou nessa área de ensino.

A1, austríaca, tem 22 anos, é estudante universitária em seu país, estuda Português há um ano, está no Brasil há um mês e veio para cá para fazer dois estágios em sua área de estudos.

A2, canadense, tem 25 anos, é engenheira química, estuda Português há um ano e quatro meses e está no Brasil há seis meses. Como se casou com brasileiro, veio para morar definitivamente no Brasil.

A3, espanhola, tem 53 anos, é funcionária pública do Ministério do Trabalho em seu país, é formada em Direito, estuda Português informalmente desde que chegou ao país, há quatro anos, quando mudou-se para Brasília a trabalho. Depois de estudar a língua informalmente, sozinha, passou a ter aulas com uma professora particular, durante ano e meio.

⁴ O tempo de permanência de cada aluno diz respeito a quanto tempo o participante da pesquisa se encontrava no país no momento em que o primeiro questionário de investigação foi aplicado, ou seja, em fevereiro de 2006.

A4, polonês, tem 28 anos, é padre, formado em Filosofia e Teologia, estuda Português há seis meses, está no Brasil há um ano e coordena os serviços religiosos em uma paróquia em uma cidade do entorno de Brasília.

A5, senegalês, tem 28 anos, é estudante de engenharia em uma faculdade privada do Distrito Federal, estuda Português desde que chegou, há onze meses, para estudar.

A seguir, falaremos dos instrumentos de coleta de dados utilizados para a realização da pesquisa.

1.4.3 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram os seguintes: anotações feitas em sala de aula; diários dialogados, trabalhados com os participantes da pesquisa durante o bimestre correspondente ao curso de nível avançado I; três questionários (o primeiro com perguntas gerais mais pessoais, para a construção de um perfil dos participantes observados; o segundo, um questionário de investigação de estilos cognitivos, de autoria de Kathleen A. Butler, e o terceiro, também sobre estilos sensoriais de aprendizagem, de autoria de Joy M. Reid, conhecido como *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire – PLSPQ*); entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio; além das transcrições dessas entrevistas.

A seguir explicitaremos as explicações para cada um dos instrumentos de pesquisa.

1.4.3.1 Observação e anotações das aulas

As observações das aulas foram conduzidas durante o primeiro bimestre de 2006. Observamos a maior parte das aulas e foram feitas anotações de procedimentos de sala de aula, assim como alguns comportamentos dos participantes da pesquisa. Afinal, como cita Gil (2006, p.112), dentre os itens que os pesquisadores costumam levar em consideração em suas observações encontra-se o comportamento social.

A intenção dessas observações era, além de conhecer melhor os participantes, tentar descobrir a relação de interação entre eles e a professora durante o processo de aprendizado da L-alvo, especialmente no que se refere aos estilos pessoais de ensino e aprendizagem. De acordo com Gil (2006, p.110),

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de 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.

O mesmo autor cita ainda (p.111) que

O principal inconveniente da observação está em que a presença do pesquisador pode provocar alterações de comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. As pessoas, de modo geral, tendem a ocultar seu comportamento, pois temem ameaças à sua privacidade.

André & Lüdke (2001) citam como vantagens da observação a experiência direta como forma de verificação da ocorrência de um fenômeno, a possibilidade de proximidade da observação de acordo com a perspectiva do participante da pesquisa, em uma tentativa de identificar o significado que ele atribui àquela realidade na qual se insere e as suas ações naquele contexto. Acharmos válido e pertinente a este trabalho acrescentar a possibilidade de verificação, também, do significado atribuído pelo participante da pesquisa às ações de outros membros do grupo ao qual pertence e à interação entre suas ações e as ações de outros integrantes do mesmo ambiente de convívio social. Outra vantagem apresentada pelos autores é a descoberta de novos aspectos ligados à pesquisa, a medida que o método de observação acontece.

No que diz respeito às críticas a este método, André & Lüdke (op.cit.) mencionam as alterações provocadas tanto no comportamento dos participantes, quanto no ambiente observado, a interpretação pessoal do pesquisador – o que representa uma condenação à experiência direta do indivíduo, além do envolvimento do pesquisador, podendo ocasionar desde uma representação seccional da realidade até uma visão distorcida do fenômeno pesquisado.

Talvez seja interessante ressaltarmos que, se no início das observações os participantes da pesquisa não pareciam completamente à vontade, como bem mencionamos nas palavras de Gil (op.cit.), anteriormente, conforme o tempo foi passando e continuamos as observações, a espontaneidade dos participantes foi, paulatinamente, ganhando espaço e se manteve até o fim do processo observatório.

De acordo com a classificação de Gil (2006), o tipo de observação adotada é a observação simples, “(...) caracterizada como espontânea, informal, não planejada (...)”. Já segundo Denzin (1978) *apud* André & Lüdke (2001), esta seria uma observação participante, uma vez que é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”.

1.4.3.2 Diários dialogados

A análise documental pode ser uma importante técnica para descobrir novos aspectos ligados ao tema pesquisado ou para complementar as informações obtidas através de outras técnicas em pesquisas de abordagem qualitativa. (André & Lüdke, 2001)

Quaisquer documentos escritos são válidos para a análise documental, desde que sirvam como fonte de informação sobre o comportamento humano para o trabalho em andamento. Dentre esses materiais escritos, encontramos os diários – um tipo de documento pessoal. Miccoli (1989, 1987) *apud* Morita (1992) alega que “(...) o diário é um dos meios mais adequados para analisar e refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem.” Neste estudo, os diários sofreram a interferência do pesquisador, uma vez que houve um diálogo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa durante a redação desses documentos. Morita (op.cit.) nomeou esse instrumento de pesquisa de diários dialogados.

O uso de documentos apresenta algumas vantagens. Dentre elas, André & Lüdke (op. cit.) citam o fato de os documentos: a) serem uma fonte estável e rica de informações; b) poderem prover fundamentações para as declarações do pesquisador, uma vez que constituem uma fonte ‘natural’ de informações; c) serem uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao participante da pesquisa ou não é possível, ou pode alterar o seu comportamento ou ponto de vista.

No entanto, algumas críticas também são apresentadas no que se refere à análise documental. A primeira crítica diz respeito à não-representatividade do fenômeno estudado, através dos dados coletados. A segunda, por sua vez, faz referência à validade questionável dos dados, além de sua falta de objetividade. Já a terceira crítica menciona as escolhas arbitrárias de aspectos enfatizados e focalizados por seus autores durante o registro de dados. Todas essas críticas, contudo, são questionáveis e discutíveis, de acordo com o objetivo do pesquisador e o enfoque dado por ele durante a sua análise de dados coletados, podendo transformar as desvantagens mencionadas ora em aspectos irrelevantes ao estudo, ora em dados enriquecedores do trabalho. (André & Lüdke, 2001)

Trabalhar com diários dialogados em sala de aula é uma forma de conhecer melhor o processo de aprendizagem pelo qual determinado aluno passa; é tentar compreender o seu raciocínio durante o processo de aprendizagem; é tentar ajudar esse indivíduo a refletir sobre o seu próprio processo – seja o aluno, seja o professor – e, quem sabe com isso, investigar e analisar a maneira como se dá a aprendizagem em contexto formal e nas suas extensões. Afinal, a importância da coleta de dados para a pesquisa através de diários se deve ao fato de eles revelarem não somente fenômenos, mas a percepção dos participantes de pesquisa, narrada em sua própria linguagem, em relação àqueles acontecimentos. (Lakatos & Marconi, 1991)

Morita (1997, p.99) acredita que

(...) esses diários são ótimos recursos para melhorar a interação, a comunicação pessoal e a compreensão mútua entre os alunos e o professor. (...) é um instrumento de ensino/aprendizagem muito útil para ajudar os alunos a analisar e pensar sobre seus próprios processos de aprendizagem dessa língua.

Nessa pesquisa, este instrumento foi utilizado da seguinte forma: todos os participantes da pesquisa (alunos e professor) receberam um caderno que serviria como diário. Como as aulas eram ministradas três vezes por semana e os alunos, além de estudarem a L-alvo, ainda tinham seus afazeres cotidianos de estudantes e/ou profissionais, foi combinado entre a pesquisadora e os pesquisados que no início de cada semana de aula os diários deveriam ser entregues e, na última aula da semana, os diários seriam a eles devolvidos. Por estar lidando com alunos de nível avançado I, os diários deveriam ser

escritos em Português e, em momento algum, eles deveriam mesclar códigos enquanto redigiam seus comentários nos diários dialogados.

Nesses diários, eles deveriam colocar suas impressões sobre as aulas da semana anterior, comentar a respeito de alguma atividade que gostaram ou não e o porquê, além de responder aos nossos questionamentos colocados nos diários. Era uma troca bastante informal, um bate-papo via diário, sem preocupação na forma, mas sim no conteúdo das mensagens.

É importante ressaltar que algumas vezes os participantes da pesquisa esqueciam de escrever suas impressões ou qualquer outro comentário que quisessem fazer nos diários, esqueciam de entregá-los ou mesmo não tinham como fazê-lo por motivos de viagem. Com isso, tivemos algumas dificuldades na hora de coletar os dados. Achamos, entretanto, que tal fato não prejudicaria a pesquisa uma vez que a coleta de dados foi realizada com a ajuda de outros instrumentos.

1.4.3.3 Questionários

Gil (2006) conceitua questionário como uma “(...) técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, *tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.*”. [grifo nosso]

Para a presente pesquisa, a simples observação de aulas e as anotações foram apenas o primeiro passo para uma tentativa de configuração da relação entre o estilo de ensinar do professor e os estilos de aprender dos alunos. Como segundo passo da pesquisa, utilizamos três questionários.

Na definição fornecida por Lakatos & Marconi (1991), há uma complementação na caracterização de o que seria este instrumento de coleta de dados que estamos discutindo. As autoras mencionam que as perguntas propostas nos questionários “(...) devem ser respondidas por escrito, e sem a presença do pesquisador.” Para a realização deste trabalho, contudo, todos os três questionários aplicados foram respondidos na presença

do pesquisador. Lakatos & Marconi (op. cit.) acrescentam que, junto ao questionário, deve ser anexada uma nota explicativa da natureza da pesquisa em andamento, para que os informantes compreendam e colaborem com a pesquisa da melhor forma possível, levando em consideração, inclusive, um prazo razoável para a devolução dos questionários. Além disso, mencionam que somente cerca de um quarto dos questionários são devolvidos, o que pode representar uma dificuldade a mais para o pesquisador. No presente trabalho de pesquisa, a referida nota explicativa foi convertida em explicações orais, no momento de aplicação de cada questionário. O fato de esse instrumento de coleta de dados ter tido sua aplicação na presença do pesquisador foi essencial para que todos os questionários fossem devolvidos – aspecto imprescindível a esta pesquisa, uma vez que estávamos trabalhando com um estudo de caso, que envolve um pequeno número de informantes.

A utilização de questionários apresenta vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens citadas por Lakatos & Marconi (1991, pp.201-2), podemos citar:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- (...)
- d) Economiza pessoal, tanto em adiestramento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- (..)
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Já no que se refere às desvantagens (p.202), as mesmas autoras citam, entre outros fatores

- (...)
- c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas.
- (...)
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.
- f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra.
- (...)
- j) Exige um universo mais homogêneo.

Outra desvantagem apontada por André & Lüdke (2001) é que, dentre as diversas técnicas de pesquisa, a aplicação de questionários é uma das que estabelece uma relação hierárquica entre o pesquisador e o participante da pesquisa.

1.4.3.4 Entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio

De acordo com Gil (2006), a entrevista, quando comparada ao questionário, apresenta algumas vantagens. Dentre elas “c) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista;”. Já André & Lüdke (2001) comentam que, ao contrário do questionário, que cria uma relação hierárquica entre o pesquisador e o participante da pesquisa, “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.”.

Além disso, André & Lüdke (2001) mencionam que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.”.

Os objetivos da realização das entrevistas para esta pesquisa foram coletar informações dos entrevistados e, também, confirmar informações fornecidas por eles durante a etapa de coleta de dados, através dos questionários aplicados e dos diários dialogados. Afinal, como comentam André & Lüdke (2001), a entrevista “Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário”, além de possibilitar “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.”.

A entrevista semi-estruturada elaborada para esse trabalho de investigação é subdividida em duas etapas: a primeira parte é constituída de perguntas comuns a todas as pessoas participantes da pesquisa, enquanto a segunda parte é composta de perguntas mais direcionadas – em sua grande maioria já realizadas durante o trabalho com os diários dialogados – visando a uma complementação e/ou confirmação das informações coletadas durante as observações.

No caso de P1, a entrevista foi subdividida em três partes: a primeira etapa da entrevista, comum a todos os participantes, foi adaptada de forma que analisasse tanto o seu estilo de aprender (P1-aluna), quanto o seu estilo de ensinar (P1-professora).

Normalmente, quando as entrevistas são mencionadas, elas fazem referência ao procedimento face a face. Gil (2006) cita a entrevista através do telefone como uma outra modalidade que vem ganhando espaço. Ressaltamos que com o advento das novas tecnologias e seus constantes desenvolvimentos, uma terceira modalidade vem se destacando: a entrevista através da internet. Vários são os programas que podemos instalar nos nossos computadores que nos possibilitam não somente realizar a entrevista oralmente, como a que nós fizemos via telefone, como também gravar toda a entrevista – e aí encontra-se o diferencial da internet em relação ao telefone. Dessa forma, achamos importante mencionar que a entrevista com P1 foi realizada através de um dos programas disponibilizados na rede mundial de computadores e, como as demais entrevistas realizadas face a face, esta foi registrada integralmente em áudio.

A entrevista foi a última etapa da pesquisa de campo pela necessidade de confrontação entre as informações da entrevista e os dados coletados em fases anteriores e, também pelo fato de os entrevistados já estarem mais adaptados e se sentindo mais à vontade na presença do pesquisador, afinal, “(...) o sucesso desta técnica depende fundamentalmente do nível de relação pessoal estabelecido entre entrevistador e entrevistado.” (Gil, 2006). André & Lüdke (2001) também mencionam que dentre as habilidades do pesquisador durante a entrevista está a “de estimular o fluxo natural de informações por parte dos entrevistados. Essa estimulação (...) deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.”

Em seguida, veremos as etapas seguidas para a realização desse trabalho de pesquisa.

1.4.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a realização deste trabalho, várias etapas foram seguidas. A primeira delas foi a seleção de uma turma de estrangeiros, preferentemente de nacionalidades distintas, estudantes de PLE em nível avançado, uma vez que objetivávamos trabalhar todas as etapas da coleta de dados na L-alvo dos participantes da pesquisa. Encontramos uma turma que se adequou perfeitamente aos nossos requisitos no contexto que pretendíamos pesquisar.

Após a seleção da turma e aceitação de todos os envolvidos para a participação na investigação, começamos a frequentar as classes e tomar nota dos fatos ocorridos durante as aulas.

Com relação aos diários dialogados, para que houvesse uma melhor adaptação e a proposta não fosse rejeitada, os diários foram levados somente na segunda semana de aula. Explicamos aos alunos e à professora como os diários seriam utilizados e salientamos que seria muito interessante caso pudessem falar, também, sobre algumas atividades desenvolvidas em sala de aula. Os diários deveriam ser entregues na primeira aula da semana seguinte e, na terceira aula da mesma semana, os diários seriam devolvidos. Este processo deveria se repetir durante todo o bimestre. Contudo, não foi o que aconteceu. Encontramos alguns pequenos obstáculos mas que impediram a constante entrega dos diários, como combinado: às vezes, os participantes de pesquisa tinham que se ausentar ou esqueciam de levar os diários para a sala, ou, algumas vezes, a falta foi nossa, por não podermos presenciar a classe. Mesmo assim, pensamos que as informações coletadas através das ‘conversas’ via diários dialogados foram bastante proveitosas.

No que se refere aos questionários, na segunda semana de aula já foi entregue o primeiro questionário para que pudéssemos conhecer melhor o perfil dos alunos com os quais trabalharíamos.

Aplicamos o segundo questionário na segunda metade do curso porque, a esta altura, os participantes da pesquisa já estavam um pouco mais adaptados e preparados para refletirem sobre seu processo de aquisição de conhecimentos – caso os participantes não estivessem adaptados a refletir sobre o seu processo de aquisição, como muitos nos confessaram posteriormente, os diários dialogados já teriam alavancado esta reflexão, o que deixaria os envolvidos mais conscientes quanto às opções marcadas no questionário.

Até o momento de sua aplicação, o questionário de Butler (2000) era não somente o único encontrado para sondagem de estilos de aprendizagem como também o único encontrado já traduzido para a língua portuguesa. Sua manutenção como instrumento de coleta de dados deve-se ao fato de esse questionário analisar estilos cognitivos, nomeados por Butler (op.cit.) como estilos de aprendizagem ligados a padrões de pensamentos. Posteriormente, tivemos acesso a outros questionários, dentre os quais selecionamos o de

Reid (1984). Desta forma, o terceiro questionário teve sua aplicação posterior ao período das aulas, em encontros marcados entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

A escolha do questionário de Reid deve-se a dois fatores. O primeiro, por ser uma proposta que averigua tanto os estilos perceptivos de aprendizagem – auditivo, cinestésico, tátil e visual –, quanto alguns dos estilos sociológicos da aprendizagem – grupal e individual. O segundo fator é por não termos encontrado nenhuma pesquisa que fizesse uso deste instrumento. Como falamos na introdução, nossa pesquisa tenta, entre outras coisas, abrir novos caminhos para futuras pesquisas. A utilização do *Perceptual Learning Styles Preferences Survey* (Reid, 1984) é uma opção a ser explorada por pesquisadores interessados nessa área do processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, somente após a entrega do resultado do terceiro questionário, realizamos as entrevistas com os participantes da pesquisa.

Veremos, a seguir, como este trabalho de pesquisa ficou organizado.

1.5 Organização da dissertação

No primeiro capítulo deste trabalho, contextualizamos a pesquisa, apresentando, também, a justificativa do tema, os objetivos e a pergunta de pesquisa, assim como a metodologia adotada, que inclui contexto, participantes da pesquisa, instrumentos e procedimento de coleta de dados. Dentre os instrumentos de coleta de resultados que serão utilizados, podemos citar a observação das aulas, os diários dialogados, os questionários e as entrevistas semi-estruturadas.

No segundo capítulo, apresentaremos o referencial teórico, mostrando os aspectos gerais do processo de ensino-aprendizagem, relatando a situação, no Brasil, do ensino de Português Língua Estrangeira, relacionando a questão da cultura e os estilos de aprendizagem e, finalmente, diferenciando os termos estilos e estratégias de aprendizagem.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, faremos a análise de dados, majoritariamente de forma qualitativa e minoritariamente de forma quantitativa, seguida das considerações finais.

CAPÍTULO 2: OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

2.1 Introdução

Já é sabido que as diferenças individuais dos aprendizes associadas a fatores como: aptidão, motivação e personalidade, bagagem trazida com a língua materna (LM), os *estilos de aprendizagem*, além dos fatores sociais, como os que levam os aprendizes ao processo de aculturação ou a sua identificação com determinada cultura, resultarão em uma visível diferença no sucesso ou fracasso de sua aprendizagem de línguas estrangeiras. (Ellis, 1997) [grifo nosso]

Isto significa que os professores e as pessoas e instituições responsáveis pelo desenvolvimento de cursos deveriam prestar atenção a essas diferenças. No que concerne aos estilos de aprendizagem, acredita-se que ao diagnosticá-los, ao promover intervenções no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, tendo-os como ponto de partida, e ao fazer com que os estudantes reflitam sobre seus próprios estilos de aprendizagem, a atitude perante o processo educativo pode vir a sofrer mudanças altamente positivas. (Coffield et alii, 2004)

A lógica sugere que se os alunos passarem a ter uma atitude mais positiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento de seus pontos fortes e fracos, e se o professor conseguir trabalhar com as forças e fraquezas individuais de seus alunos, o alcance na aprendizagem e a sua retenção progredirão. Mesmo se, por um acaso, não houver certa compatibilidade nos estilos de ensinar e aprender, sabendo o aluno de suas preferências de estudo, este poderá trabalhar com as estratégias que melhor se encaixarem aos seus estilos de aprendizagem fora do contexto formal de educação. Isso evitará o desenvolvimento de uma aprendizagem deficitária em relação a outros membros do mesmo grupo ao qual pertence.

2.2 O processo de ensino-aprendizagem de línguas

Quando o professor vai para a sala de aula, ele tem o objetivo de ensinar. E, por trás desse objetivo, encontra-se a proposta de promover o conhecimento, que irá variar de acordo com cada educador, pois tal proposta será influenciada por seus valores e crenças. Segundo Gouldner (1982) *apud* Magalhães (1994), são as nossas experiências que embasam as escolhas que fazemos e o significado que atribuímos a cada situação vivenciada. Sendo assim, em uma sala de aula, o conteúdo que será compartilhado, quando e como será compartilhado, entre outras decisões, tudo dependerá de cada professor. Todas as decisões que toma vão, enfim, influenciar, também, no processo de aprendizagem.

Atualmente, é importante – e aconselhável – que o professor considere vários fatores durante o processo de aprendizagem, como o desenvolvimento de uma prática reflexiva, onde o professor é também pesquisador e modificador de sua própria realidade em sala de aula⁵, a participação em mudanças curriculares, a incorporação das culturas de referência dos alunos, a compreensão não somente dos diferentes processos cognitivos, ligados à faixa etária dos alunos, mas também a compreensão dos diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem, essenciais a uma transmissão efetiva de conhecimento, e, a partir deste último, o desenvolvimento de diversos processos de ensino e avaliação, de forma que abranja e alcance, o máximo possível, a variedade de estilos de aprendizagem encontrada em sala de aula.

Daniel Pratt (2002), em sua pesquisa sobre o fluxo da tendência educacional, identificou cinco perspectivas de ensino: o ensino como transmissão, ensino como desenvolvimento, ensino como aprendizado, ensino como incentivo e, finalmente, o ensino como reforma social.

Segundo a primeira perspectiva, Pratt (op. cit.) comenta que as pessoas que vêem o processo de ensino como transmissão carregam consigo algumas crenças e pontos de vista ligados à educação de adultos. O autor comenta que algumas pessoas acreditam que o

⁵ Lüdke et alii (2001) citam o professor pesquisador e a prática reflexiva como movimentos de oposição ao que chamaram de “racionalidade técnica”, em que teoria e prática são concepções separadas, resultantes de uma divisão social do trabalho.

adulto é como um recipiente vazio onde algum conteúdo (conhecimento) deve ser depositado. Este conhecimento, por sua vez, normalmente encontra-se no texto a ser lido ou com o professor, mas não é algo a ser encontrado no estudante. Este último é, portanto, visto como uma tábula-rasa, uma página em branco sobre a qual o conhecimento será registrado. Atualmente, já sabemos que esta é uma visão ultrapassada, pois o adulto leva para a sala de aula todo o seu conhecimento e experiência de vida. As novas informações que lhe são passadas em sala de aula sofrem uma reformulação de acordo com o conhecimento prévio que cada aluno traz consigo para o ambiente educacional.

Pela perspectiva de ensino como desenvolvimento, o autor menciona a metáfora de um computador para a compreensão de um aprendiz adulto. O professor, então, deve saber como seus alunos são “programados”, ou seja, como eles pensam e as suas crenças ligadas ao conteúdo de aprendizagem para, a partir daí, tentar construir “pontes” de ligação entre a forma de pensar do aluno e formas mais estruturadas e sofisticadas de pensamento e argumentação.

Pela visão do ensino como aprendizado, Pratt (op.cit.) explica que a aprendizagem é mais do que a construção de estruturas cognitivas ou o desenvolvimento de competências. Está ligada, também, à mudança na identidade do aprendiz, que ocorre tão logo ele adote a língua, os valores e os comportamentos de um grupo social específico.

No caso da perspectiva do ensino como incentivo, o autor registra que aprendizes são motivados e bem sucedidos na aprendizagem quando não percebem a possibilidade de fracasso. Em outras palavras, eles, além de se sentirem apoiados em sua trajetória de aprendizagem por colegas de turma e pelo professor, verificam que suas conquistas e vitórias são resultado de seus esforços e persistência durante o processo de ensino-aprendizagem, e não da caridade do professor.

Finalmente, no que diz respeito à perspectiva de ensino como reforma social, o autor descreve os professores que abraçam essa perspectiva de ensino. Pratt (2002) afirma que esses professores têm três suposições: 1) que seus ideais são necessários para uma melhor sociedade; 2) que seus ideais são apropriados para todos; e 3) que o objetivo maior do ensino não é somente a aprendizagem individual, mas sim trazer à tona a mudança social. A

proposta dessa perspectiva ao encorajar os estudantes a tomar posições críticas, então, é promover uma mudança social para melhorar suas próprias vidas.

Acreditamos que as perspectivas de ensino podem ser as mais variadas. Mesmo assim, devemos ter consciência de que os aprendizes trazem consigo uma bagagem cheia de experiências, resultantes de todas as pessoas que passaram por suas vidas. Assim, o professor necessita estar ciente que todas as suas atitudes dentro do ambiente de ensino influenciarão seus aprendizes de alguma forma – da mesma maneira como seus professores anteriores também deixaram suas marcas. Isso faz com que os aprendizes não sejam todos iguais. E, assim como os professores têm diferentes comportamentos e reações, da mesma forma os alunos têm diferentes comportamentos e reações com relação ao que ocorre no ambiente de educação. A postura de cada um no processo de ensino-aprendizagem de línguas pode, então, auxiliar ou prejudicar a construção do novo conhecimento.

Algumas diferenças como idade, diferenças individuais – como personalidade e estilos de aprendizagem –, questões culturais, motivação, dentre outras influenciarão o andamento do processo educativo e seu rendimento. Explicitaremos, a seguir, algumas delas.

A idade dos estudantes influenciará as suas competências, habilidades cognitivas e, claro, as necessidades. Enquanto lecionar para crianças, por exemplo, envolverá mais atividades motoras, a educação de adultos envolverá mais atividades que lidem com o raciocínio. Salientamos que o fato de a educação de adultos envolver mais atividades que lidem com o raciocínio, não significa excluir atividades motoras. Afinal, estamos lidando com estilos de aprendizagem e o fator idade não exclui, de forma alguma, a possibilidade de termos alunos adultos com preferência pelo estilo cinestésico. Ao contrário do que podemos observar em muitas salas de aula de línguas onde o estilo cinestésico não é tão privilegiado, esse trabalho, mesmo sendo um estudo de caso, pôde nos dar uma amostra de que adultos apresentam o estilo cinestésico como majoritário. Reid (1995) e Oxford (2003) afirmam que aprendizes de diferentes culturas apresentaram os estilos tátil e cinestésico como suas preferências sensoriais. Este fator é de grande relevância e não deve ser deixado de escanteio quando se almeja um bom desenvolvimento durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Levando-se em consideração que este trabalho está relacionado à educação de Português para falantes de outras línguas (PFOL) na idade adulta, faremos alguns apontamentos referentes a esses aprendizes.

Os aprendizes de línguas na fase adulta apresentam uma série de características. Muitas que são positivas para o seu aprendizado, e algumas que não são tão positivas. Dentre as características que beneficiam sua aprendizagem, podemos citar:

- a) grande gama de experiências trazidas para sala de aula e que se refletem em novas experiências durante a aprendizagem;
- b) a mesma gama de experiências que trazem consigo para a sala de aula permite que o professor promova diferentes atividades com eles;
- c) tendência a serem mais disciplinados, estando, freqüentemente, preparados para combater o tédio, caso se instale durante momentos de aprendizagem;
- d) possibilidade de desenvolver atividades que envolvam um pensamento mais abstrato;
- e) diferentemente de crianças e adolescentes, há uma nítida compreensão da razão pela qual estão participando de um curso de idiomas, e sabem, com clareza, o que esperam do curso; e
- f) há expectativas quanto ao processo de ensino-aprendizagem e, assim como eles trazem consigo as experiências vividas anteriormente, trazem também, com muita freqüência, seus próprios padrões de aprendizagem.

Por outro lado, como dissemos anteriormente, há também características que podem vir a interferir e, por conseguinte, dificultar a aprendizagem dos alunos em fase adulta. Podemos citar, por exemplo:

- a) a preocupação que a maioria dos adultos mais velhos tem em relação a sua capacidade intelectual, que eles acreditam diminuir com a idade;
- b) a possibilidade de terem passado por situações de crítica ou fracasso na escola, o que pode gerar ansiedade, baixa confiança e/ou bloqueio no processo de ensino-aprendizagem de línguas; e
- c) a criticidade em relação aos métodos de ensino. Como veremos mais adiante, as experiências vividas originaram uma predisposição a certas formas de ensino e de aprendizagem – cultura de aprender –, o que pode gerar alguma hostilidade ou desconforto quando expostos a novas propostas de ensino ou atividades de aprendizagem, devido à

incompatibilidade entre sua cultura de aprender e a cultura de ensinar do professor.

Um professor de estudantes adultos, além de observar cuidadosamente as características que beneficiam esta faixa etária no processo de aprendizagem de línguas, deve se antecipar e minimizar as possíveis situações oriundas de experiências anteriores que venham a interferir na aquisição de idioma de seus alunos. Para isso, o professor pode promover atividades que ofereçam menos riscos de fracasso, escutar as opiniões dos estudantes sobre o processo educativo e, muitas vezes, alterar/adaptar seus planejamentos de sala de aula para uma melhor compatibilização às culturas de aprender de seus alunos. (Harmer, 2001)

No que concerne às diferenças individuais, analisaremos de forma breve os estilos de aprendizagem, uma vez que este assunto foi tratado desde o início do trabalho, assim como outros pontos relevantes serão levantados.

A pesquisa psicolinguística vem levantando várias discussões ligadas às características individuais dos aprendizes, se eles poderiam ser agrupados de acordo com suas particularidades e como os professores poderiam usar o conhecimento dessas distinções pessoais em favor do aprendizado de seus alunos. Diferentes pesquisadores, em uma tentativa de descrever seus alunos com suas próprias palavras de acordo com a observação dos comportamentos deles, criaram distintas nomenclaturas para grupos de estilos de aprendizagem existentes. (Harmer, 2001)

O fato de as pessoas apresentarem diferentes estilos de aprendizagem, colocá-las em vantagem ou em desvantagem na internalização do conhecimento, de acordo com a forma que o curso que estudam é ministrado. Um aprendiz, por exemplo, cuja preferência de aprendizagem seja visual, apresentará dificuldades se o professor do curso compartilhar o conhecimento, majoritariamente, de forma oral. Por outro lado, seu colega, cuja preferência de aprendizagem seja auditiva, processará as informações compartilhadas de forma mais eficaz.

Outra diferença de grande efeito sobre o processo de ensino-aprendizagem é a motivação, a qual podemos definir como a força que impele alguém a fazer algo, a se dedicar

a determinada atividade, considerando quanto esforço dedicará a ela e por quanto tempo manterá tal dedicação. Littlewood (1984) salienta que a motivação conjuga fatores externos e internos à pessoa – motivação extrínseca e motivação intrínseca. A importância dessa conjugação é que os fatores externos podem ser influenciados e, portanto, alterados. Os fatores internos, por sua vez, algumas vezes podem ser alterados indiretamente. Mas como a frequência maior é de manutenção desses fatores motivacionais internos, o que pode ser feito é reconhecê-los e empenhar-se para trabalhá-los a favor do processo de ensino-aprendizagem. Essa distinção entre fatores externos e internos tem ocupado um grande espaço nas atuais teorias de motivação. (Williams & Burden, 1997)

O mesmo autor discute a motivação instrumental e a motivação integrativa⁶, relacionando-as a dois importantes aspectos ligados à aprendizagem de L2: as necessidades comunicativas e a postura do aprendiz perante a comunidade falante da L2 estudada. A motivação integrativa relaciona-se com a orientação⁷ integrativa, ou seja, a pretensão de um contato maior com falantes nativos da L-alvo e/ou com a sua cultura. Já a motivação instrumental relaciona-se com a orientação instrumental, ou seja, a aprendizagem de línguas com objetivos externos, como a comunicação com outros indivíduos, não necessariamente da comunidade de falantes nativos da língua, passar em exames e qualificação e melhores perspectivas profissionais. Na motivação instrumental, o aprendiz, na maioria dos casos, pode não demonstrar interesse algum pela cultura da L-alvo.

Fica claro que as motivações instrumental e integrativa apresentam uma distinção semelhante às motivações intrínseca e extrínseca, apresentadas anteriormente. Ressaltamos que as motivações não são excludentes entre si. Como já dissemos, há uma conjugação de fatores internos e externos que influencia o aprendiz.

Williams & Burden (op.cit.) apresentam a motivação sob dois pontos de vista: o cognitivo e o sócio-construtivismo.

⁶ Outros autores também mencionam as motivações integrativa e instrumental, discutidas no modelo sócio-educacional de Robert Gardner, tais como Williams & Burden (1997) e Ellis (1985).

⁷ O conceito de ‘orientação’ opõe-se ao conceito de ‘motivação’. ‘Orientação’ representa as razões para o estudo da língua.

Do ponto de vista cognitivo⁸, a motivação está ligada a indivíduos que tomam decisões a respeito de suas próprias ações, incluindo a decisão de quanto esforço despenderá para tais ações a fim de cumprir seu objetivo. Por esse prisma, o professor é alguém que ajuda e possibilita o aluno a tomar decisões apropriadas. Contudo, esta perspectiva é falha ao ignorar a influência externa de fatores afetivos e sociais.

A visão sócio-construtivista, por sua vez, está centrada no princípio de que cada indivíduo apresenta uma motivação diferente. Todas as pessoas são influenciadas por fatores externos. A proporção dada a essas influências externas varia de acordo com a perspectiva de cada indivíduo. Conseqüentemente, as reações aos fatores externos motivadores de uma ação se diversificarão de pessoa para pessoa. Cada um, então, toma uma atitude e resolução de quanto tempo permanecerá e quanto esforço disponibilizará àquela ação de forma diferente, de acordo com a sua perspectiva. Pelo prisma sócio-construtivista, as influências sociais e contextuais, como cultura e interações interpessoais, afetarão a motivação individual.

Mas, havendo tantos aspectos que influenciam a motivação, como analisar a situação de desmotivação do aluno? Leaver (1998) concorda com Dunn & Griggs (1995) e Holt (1989) ao afirmar a não existência de alunos desmotivados. Inicialmente, de acordo com esses autores, os alunos encontram-se motivados. A desmotivação pode ser fruto de diferentes fatores, como, por exemplo, professores que não compreendem os alunos, pais que não sabem como ajudar seus filhos durante o processo de aprendizagem, colegas de turma que aprendem mais rapidamente e materiais didáticos com estrutura voltada para um outro tipo de estudante. A autora reforça que muitos aprendizes seriam bem-sucedidos se fossem ensinados de forma que tivessem sucesso nas tarefas solicitadas, ao invés de serem ensinados de forma a travar uma batalha com essas tarefas. Quanto mais frustrações em situações de aprendizagem o aluno passar, maior será a sua desmotivação, a qual, por sua vez, levará a um progressivo desinteresse na aprendizagem.

Quando nos atemos às características individuais dos aprendizes de línguas, encontramos alguns teóricos que mencionam a aptidão (Littlewood, 1984; Ellis, 1985;

⁸ A visão cognitiva se opõe à visão comportamental, segundo a qual nossas ações estariam à mercê de fatores externos, os quais não conseguimos influenciar/alterar.

Williams & Burden, 1997; Harmer, 2001) No entanto, ao verificar o que esses autores expõem sobre o tópico, observamos que muitos mencionam os testes de aptidão lingüística, suas falhas e conseqüências. Nas décadas de 50 e 60, com a crença de que algumas pessoas eram melhores aprendizes de línguas do que outras, foram gerados os testes de aptidão lingüística, que tentavam prever o rendimento de um aluno na aprendizagem de idiomas. Contudo, logo se percebeu que esses testes eram falhos, medindo habilidades intelectuais gerais. Além disso, eles favoreciam as pessoas de pensamento linear em detrimento às pessoas de pensamento holístico. Em outras palavras, alunos que apresentavam somente pequenas dificuldades em atividades de base gramatical eram privilegiados ao fazer os testes de aptidão lingüística quando comparados aos seus colegas que tinham uma visão mais generalizada da língua – focando a recepção e o uso da língua de forma mais orientada na mensagem. Há várias críticas referentes a esses testes, dentre as quais citamos: a) os testes identificavam somente extremos – alunos com um desempenho muito forte e alunos com desempenho muito fraco –, não agrupando os dois-terços de pessoas que se encontravam entre esses dois extremos de avaliação do teste (Williams & Burden, 1997); b) a tendenciosidade de professores a serem mais receptivos aos alunos que obtêm bons resultados. Enfim, os testes de aptidão lingüística resultam em uma alteração comportamental tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, nem sempre favorável à aprendizagem de línguas. No caso, o ideal seria que professores e alunos adotassem uma postura otimista durante o processo de ensino-aprendizagem, sem haver uma estereotipação, possibilitando que todos demonstrassem seus potenciais. (Harmer, 2001).

Talvez, fosse o caso de considerarmos aptidão como uma preferência por certos estilos de aprendizagem que são correspondidos pelos estilos de ensinar. Em outras palavras, quando um estudante ingressa em curso de idiomas, ele traz consigo sua cultura de aprender⁹ (Almeida Filho, 1998), que seriam suas preferências para internalizar um novo conhecimento com base em suas experiências anteriores de aprendizagem e a cultura na qual estava inserido. Se as suas preferências de aprendizagem estão em acordo com a cultura de ensinar proposta pelo professor que ministra o curso, a facilidade de adaptação poderá ser maior, tornando a aprendizagem mais eficiente. Todavia, se a cultura de aprender do aluno não estiver em concordância com a cultura de ensinar do professor, os procedimentos de sala de aula serão motivo de estranhamento para o aluno, o qual, necessitando de maior esforço

para a adaptação àquela nova forma de exposição de conteúdo, poderá apresentar maiores dificuldades durante o processo de aprendizagem. Isso fará com que seus resultados não sejam tão realçados como os de seus colegas cuja correspondência entre estilos de ensinar e de aprender ocorreu. Estes alunos que obtiveram bons resultados de aprendizagem serão rotulados, então, com maior aptidão para a aprendizagem do que seus colegas, uma vez que foram privilegiados durante o processo de ensino-aprendizagem com a utilização de procedimentos em sala de aula que correspondiam às suas preferências de internalização de conhecimento.

Como mencionamos anteriormente, há uma tendência à mudança de comportamento, tanto de professores como de alunos, ao fazerem uso da concepção de aptidão. Gostaríamos de ressaltar que essa postura gera um ciclo vicioso. Os professores, ao invés de alterarem/variarem seus procedimentos de ensino para alcançar, também, os alunos que não estão se beneficiando apropriadamente do conhecimento compartilhado em sala de aula, preferem rotular esses estudantes como pessoas sem aptidão para a aprendizagem de línguas. Isso gera uma tendência de os professores se acomodarem em suas técnicas de ensino e se conformarem que nada adianta ser feito por aqueles alunos, uma vez que eles são portadores de dificuldades individuais de aprendizagem. Essa atitude, não melhorando em nada a situação dos alunos “sem aptidão para a aprendizagem de línguas”, mantém a má-correspondência entre estilos de ensinar e estilos de aprender, intensificando, cada vez mais, a estereotipação da “falta de aptidão” para aprender idiomas.

Devido a essas diferenças, é importante que o professor compreenda que nem sempre a sua forma preferida de ensino é a forma compatível – e porque não dizer, também, preferida – de aprendizagem dos alunos. Essa é a razão pela qual todos os professores deveriam alterar/variarem suas técnicas, métodos e abordagens de ensino, ao máximo. São essas variações que possibilitarão que todos os alunos, com as mais diversas preferências de aprendizagem, alcancem a proposta maior do processo de ensino-aprendizagem: a promoção de conhecimento, juntamente com uma autonomia da aprendizagem.

Heimlich & Norland (2002, p.18), por exemplo, comentam que

⁹ Esse termo é melhor explicado no item 2.5 deste trabalho.

A maioria dos educadores compreende que todos os aprendizes têm diferentes preferências e estilos de aprendizagem. E acreditam que é importante ensinar usando técnicas e estratégias que satisfarão a variedade de estilos de aprendizagem na situação de aprendizagem (Seaman e Fallenz, 1990). Poucos educadores, no entanto, refletiram sobre suas próprias crenças no que diz respeito à interação acerca do contexto educacional entre o professor e o aluno que nós chamamos de intercâmbio ensino-aprendizagem.¹⁰

Com base em Wildman & Niles (1987), Magalhães (1994) salienta que esta dificuldade de reflexão oriunda-se de alguns fatores como: a) falta de conhecimento e/ou inadequações na compreensão de conceitos; b) dificuldade em relacionar teoria e prática; c) isolamento do professor em sua sala de aula; e d) dificuldade em lidar com a riqueza de variáveis e, conseqüentemente, suas complexidades encontradas na sala de aula.

No que diz respeito à autonomia da aprendizagem, Phil Benson (1996) *apud* Sinclair (1997) nos proporciona quatro diferentes interpretações para o que vem a ser ‘autonomia’: a individual, a social, a política e a psicológica. A autonomia individual reforça as preferências individuais e os estilos de aprendizagem; a autonomia social traz uma relação de oposição à autonomia individual, segundo a qual a aprendizagem acontece através da interação e colaboração, além da experimentação e reflexão individual; a autonomia política tem como objetivo principal um fim político e, para tal, o processo de aprendizagem é moldado para isso; já a autonomia psicológica, focaliza as capacidades internas do aprendiz, como as atitudes, a aptidão, a motivação, os estilos cognitivos e de aprendizagem, entre outros. Pela autonomia psicológica, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem não é de ninguém, senão do próprio aluno.

As culturas ocidentais costumam focar a autonomia da aprendizagem sob uma perspectiva mais individual e psicológica, enquanto as culturas cujo enfoque maior é na coletividade, os aspectos políticos e sociais da autonomia são mais freqüentes.

Benson (2001, p.116) afirma que

O problema dos aprendizes terem mais controle sobre sua aprendizagem é freqüentemente apresentada como um problema de transferência de controle dos

¹⁰ “Most educators understand that all learners have different preferences and styles of learning and believe that it is important to teach using techniques and strategies that will satisfy the variety of learning styles in the learning event (Seaman and Fallenz, 1990). Fewer educators, however, have reflected on their own beliefs regarding the interaction around the educational event between the teacher and the learner that we call the teaching-learning exchange.”

professores para os alunos. (...) Na prática, contudo, os professores de línguas, geralmente, trabalham em situações em que suas capacidades de conceder maior liberdade na aprendizagem são severamente restritas. Uma imagem mais apropriada do que o professor e o aluno em lados opostos deve, por conseguinte, ser aquela na qual o professor é visto como mediador entre o direito do aprendiz à autonomia e as restrições em um sentido mais amplo que inibem o exercício desse direito. A forma como os professores interpretam e realizam esse papel de mediação é o fator chave na autonomia do professor.¹¹

Podemos dizer, portanto, que, sob a perspectiva de quem ensina, uma autonomia da aprendizagem exige um professor reflexivo capaz de traçar sua própria autonomia, mediando o seu ideal pedagógico com o situacional pedagógico, viabilizando, dessa maneira, estratégias que reforcem um espaço para a autonomia de ensinar e, por conseguinte, a autonomia de aprender.

Finalmente, salientamos que sob a perspectiva de quem aprende, a autonomia requer uma forma de educação do aluno que inclui, não somente o desenvolvimento de maior conhecimento da linguagem e do processo de aprendizagem, mas também um conhecimento consciente de fatores sociais, políticos e culturais que afetam a abordagem de um indivíduo na aprendizagem de línguas (Sinclair, 1997).

2.3 Estilos & estratégias de aprendizagem

De acordo com Gomes & Gontijo (2002, p. 159)

A Instrução Cognitiva (ensino implícito e explícito de estratégias de aprendizagem) (...) se constitui em mais um elemento em prol do desenvolvimento da cognição e da superação de barreiras, atuando como uma ferramenta valiosa para a educação integral, propiciando a interação do aluno com o conhecimento e a informação, auxiliando-o na superação de seus limites individuais e colaborando para o aumento de suas perspectivas e oportunidades.

¹¹ “The problem of learners taking greater control over their learning is often presented as a problem of the transfer of control from teachers to learners. (...) In practice, however, language teachers often work in situations where their capacity to grant learners greater freedom in learning is severely constrained. A more apt image than the teacher and learner at opposite ends of the log may therefore be one in which the teacher is seen as mediating between the learners’ right to autonomy and the broader constraints that inhibit the exercise of this right. The way in which teachers interpret and enact this mediating role is the key factor in teacher autonomy.”

A instrução cognitiva “propicia a interação do aluno com o conhecimento e a informação”. Mas será que essa interação se efetiva? De onde o professor tira as informações para auxiliar seus alunos “na superação de seus limites individuais”? A resposta encontra-se, na maioria das vezes, ligada à análise dos estilos de aprendizagem dos alunos. Pois como Gomes & Gontijo (2002) citam Chamot et alii. (1999), “O uso de estratégias apropriadas pode ajudar a construir a auto-eficiência ao criar experiências de sucesso *e ao dar as ferramentas para um sucesso futuro.*” [grifo nosso] Sendo assim, como definir uma estratégia de estudo apropriada para o aluno se o professor não sabe o estilo de aprender daquele estudante?

Neste ponto, comparativamente, esbarramos com publicações na área de ensino de línguas, dentre as quais podemos citar Brown (1994), e verificamos que os trabalhos publicados sobre estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem, uma atenção maior vem sendo dada às estratégias de aprendizagem. Aos estilos de aprendizagem resta uma pequena parcela dos trabalhos – o que, na verdade, deveria ser, no mínimo, proporcional. Afinal, o professor e os alunos teriam mais chances de se beneficiarem das estratégias de aprendizagem caso soubessem com quais estilos estão lidando. Seria dado, assim, um enfoque mais direcionado.

Além dessa questão ligada à publicação desproporcional nas áreas de estilo e estratégias de aprendizagem (quando elas deveriam ser, no mínimo, em números aproximados!), o fator ligado à definição do termo estilos de aprendizagem flutua entre várias terminologias e entre vários conceitos.

Cassidy (2004) fala do grande número de pesquisas publicadas na área de estilos de aprendizagem. Há, realmente, um grande número de publicações em língua estrangeira – no Brasil, este número é mínimo – mas a problemática reside na diversidade de conceitos, que muitas vezes trata como estilos de aprendizagem outros assuntos muito próximos, como estilos cognitivos, por exemplo, que muitas vezes são utilizados indiscriminadamente em publicações (Cagiltay & Bichelmeyer, 2000; Woolfolk, 2001; Desmedt & Valcke, 2004). Kotz (1988) *apud* Cagiltay & Bichelmeyer (op.cit.) já tecia esse comentário sobre o uso, sem maior distinção, entre os termos “estilos de aprendizagem” e “estilos cognitivos” na literatura. Os próprios autores Cagiltay & Bichelmeyer (op.cit.) mencionam que, em seu trabalho, o termo “estilos de aprendizagem” foi empregado de forma

abrangente, e que poderia ser analisado como semelhante aos termos “preferências de estratégias de aprendizagem” ou “preferências de abordagens de aprendizagem”. Apesar de observarmos estes termos sendo usados aleatoriamente, sem distinção entre eles, Woolfolk (op. cit.) enfatiza que os educadores dão preferência ao termo “estilos de aprendizagem” e incluem uma gama de diferentes conceitos dentro dessa categoria. Por outro lado, os psicólogos preferem o termo “estilos cognitivos” e limitam seu uso para se referirem às diferentes formas que as pessoas processam informações. Além da diversidade na terminologia empregada, como consequência desse grande número de publicações, temos também uma diversidade de posicionamentos teóricos, modelos, interpretações e medidas de construto.

A variedade de definições torna-se mais complexa à medida que as pessoas em geral – e isso inclui as pessoas envolvidas na área de educação, em peso – não sabem diferenciar estilos de aprendizagem de estratégias de aprendizagem. Em conversas informais com profissionais em atividade, verificamos a existência de professores que consideram que os conceitos de estilos de aprendizagem e de estratégias de aprendizagem significam a mesma coisa; outros entendem estilos de aprendizagem como parte das estratégias de aprendizagem; há, ainda, os que julgam, erroneamente, os estilos de aprendizagem como uma consequência de estratégias. E mesmo alguns que sabem um pouco mais sobre o assunto acham que estilos de aprendizagem e estilos cognitivos fazem parte de uma só categoria.

Acreditamos que uma das razões para que inclusive professores não tenham claras estas definições repousa no fato de podermos encontrar em alguns livros de referência metodológica de ensino uma distinção nem sempre nítida entre os termos estratégias de aprendizagem e estilos de aprendizagem – fato já mencionado em Reid (1984) –, e entre os termos estilos de aprendizagem e estilos cognitivos (Cagiltay & Bichelmeyer, 2000; Butler, 2000). Na maioria dos livros de metodologia de ensino, encontramos capítulos onde estratégias e estilos de aprendizagem andam juntos. Não raros são os casos em que explanação sobre estratégias é maior do que a sobre estilos. Menos raros ainda são os casos em que estilos de aprendizagem e estilos cognitivos são utilizados, indiscriminadamente, sem distinção entre eles, como foi citado anteriormente. Uma das razões para isso está justificada no trabalho de Desmedt & Valcke (2004) que, em uma pesquisa sobre a literatura referente aos estilos de aprendizagem e aos estilos cognitivos, asseguram que os estilos cognitivos, quando aplicados à educação, têm sido interpretados como estilos de aprendizagem.

Desmedt & Valcke (2004) mencionam que Kolb (1984) define estilos de aprendizagem como diferenças individuais no processo de aprendizagem que surgem de padrões congruentes ao ajuste entre o indivíduo e seu ambiente. A idéia de ajuste entre o indivíduo e seu ambiente é a mesma proposta por Vygotsky (1984).

Já Keefe (1979) *apud* Cagiltay & Bichelmeyer (2000) define estilos de aprendizagem como “(...) a composição de fatores cognitivos, afetivos e fisiológicos característicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como um aprendiz percebe, interage com e responde ao ambiente de aprendizagem.”.¹²

Leaver (1998), por sua vez, divide a área de estilos de aprendizagem em quatro categorias: 1) preferências ambientais; 2) modalidades sensoriais; 3) tipos de personalidade; e 4) estilos cognitivos. A primeira categoria refere-se às condições fisiológicas e contexto físico que influenciam o aprendizado do aluno. A segunda categoria diz respeito aos diferentes canais de percepção através dos quais os alunos percebem e internalizam as novas informações. Os tipos de personalidade estão ligados às formas como os aprendizes se relacionam com as outras pessoas e com o mundo físico e intelectual que os rodeia e influencia seu aprendizado. Por último, os estilos cognitivos concernem às formas de perceber e processar as informações as quais afetam a maneira como as pessoas aprendem.

De acordo com a definição de Butler (2000, p.07)

Estilo é a forma consistente e pessoal através da qual as pessoas usam suas qualidades e habilidades naturais

- para definir a si mesmas e sua eficácia,
- para experimentar o mundo imediato e relacionar-se com ele,
- para encontrar, avaliar e processar informações e
- para criar e produzir.

Acreditamos que seja relevante ressaltarmos que Butler (op. cit.) considera sua classificação como estilos de aprendizagem ligados aos padrões de pensamento. Estes, na verdade, nada mais são do que estilos cognitivos. Desta forma, encontramos referências aos padrões de pensamento em outros trabalhos. Contudo, o termo utilizado é de estilos cognitivos.

Reid (1984) compreende estilos de aprendizagem como “(...) forma(s) natural(is), costumeira(s) e preferida(s) de um indivíduo absorver, processar e reter novas informações e habilidades.”¹³ De acordo com a autora, os alunos podem identificar suas preferências de estilos de aprendizagem e expandi-las através da investigação e prática de várias estratégias de aprendizagem. Desta forma, Reid (op.cit.) traça uma definição que contrasta estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem. Segundo essa definição de oposição, estilos de aprendizagem são características internas que, freqüentemente, não são percebidas e usadas de maneira consciente, sendo a base para a internalização de novas informações. Por outro lado, as estratégias de aprendizagem são habilidades externas as quais os alunos utilizam, sempre conscientemente, a fim de melhorar sua aprendizagem.

Vejamos, a seguir, algumas classificações para as estratégias de aprendizagem.

Segundo Chamot & O’Malley (1994) *apud* Gomes & Gontijo (2002), as estratégias de aprendizagem podem ser categorizadas em meta-cognitivas, cognitivas ou sociais/afetivas. As estratégias meta-cognitivas dizem respeito à organização, ao acompanhamento e à apreciação dos resultados obtidos com as técnicas que visaram a aprendizagem. Já as estratégias cognitivas estão relacionadas a como as técnicas serão conduzidas, seja mental ou fisicamente, para uma melhor aquisição do conhecimento. As estratégias sócio-afetivas, por sua vez, propõem o fator social como facilitador da aprendizagem e redutor do filtro afetivo¹⁴ no desempenho das tarefas. Por sua vez, Moura (1992) menciona que os pesquisadores são unânimes ao afirmarem que a distinção entre as estratégias meta-cognitivas e as estratégias cognitivas é mínima. Chamot & O’Malley (1994) reforçam que, para a aquisição de L2 ou LE, as estratégias de aprendizagem são de grande relevância.

Desta forma, reiteramos a idéia de que para que as estratégias de aprendizagem sejam efetivas no processo de internalização do conhecimento, faz-se necessário conhecer, primeiramente, os estilos de aprendizagem dos indivíduos. Sem este

¹² “(...) the composite of characteristic cognitive, affective and physiological factors that serve as relatively stable indicators of how a learner perceives, interacts with and responds to the learning environment.”

¹³ “(...) an individual’s natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills.”

conhecimento, as estratégias de estudo propostas podem ser insuficientes e, até mesmo, insignificantes.

2.4 Estilos de aprendizagem & cultura

Locke¹⁵, Turgot¹⁶, Rousseau¹⁷ (*apud* Laraia, 2002), de alguma forma, em seus ensaios e discursos, transmitiam a idéia de que a mente humana não possuía uma capacidade inata, mas possibilidades ilimitadas de desenvolvimento. De acordo com Laraia (*op.cit.*, p.25):

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo.

Laraia (*op.cit*) menciona que foi Taylor (1871), com seu vocábulo inglês *Culture*, que melhor sintetizou as possibilidades de realização humana ao formalizar o conceito de *cultura* como “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.”

Com base na definição proposta por Taylor (*op.cit*), a cultura é algo compartilhado entre os membros de uma sociedade. O autor menciona a afinidade de hábitos adquiridos e do conhecimento. Essa colocação nos leva a pensar na existência de uma semelhança na forma que transcorre o processo de ensino-aprendizagem entre os membros de determinada sociedade. Os estilos de aprendizagem de indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social, nesse caso, deveriam apresentar certa identidade – afinal, isso seria um dos quesitos para enquadrá-los dentro de um único grupo cultural. Seria o caso, então, de falarmos da existência de estilos culturais de aprendizagem? (Nelson, 1995; Cagiltay & Bichelmeyer, 2000). Os autores que mencionam esta relação afirmam que sim.

¹⁴ Krashen (1982).

¹⁵ John Locke (1632-1704). *Ensaio a cerca do entendimento humano*, 1690.

¹⁶ Jacques Turgot (1727-1781). *Plano para dois discursos sobre a história universal*, 1740.

¹⁷ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). *Discurso sobre a origem e o estabelecimento da desigualdade entre os homens*, 1775.

Todavia, ao pensarmos em uma relação existente entre estilos de aprendizagem e cultura, esbarramos em uma contradição. Como podemos dizer que há uma relação, um compartilhamento de estilos de aprendizagem entre indivíduos de um mesmo grupo, que compartilha dos mesmos valores, se o estilo de aprendizagem pressupõe individualidade? Esse, inclusive, é um dos pontos abordados por Guild (1994) para demonstrar quão controversa é a ligação entre estilos de aprendizagem e cultura. Apesar de pessoas ligadas a uma mesma cultura apresentarem um padrão característico de estilos de aprendizagem, é um grande engano pensar que todas carregam os mesmos traços de estilos como quando analisamos um grupo cultural como um todo, suprimindo, assim, a individualidade de cada integrante da comunidade. Devemos ressaltar que se uma pessoa faz parte de um determinado grupo cultural, isso não significa que seremos capazes de determinar seus estilos de aprendizagem, mas sim que há uma tendência a preferir determinados estilos de aprendizagem. Em outras palavras, o que existem são probabilidades de preferências e não certezas, afinal, a individualidade é mantida. Outro ponto controverso citado pela autora é a delicada situação de tentar explicar as constantes diferenças existentes entre as realizações de alunos de um grupo minoritário quando comparadas às realizações de alunos de um grupo não-minoritário – a descrição de diferenças é facilmente confundida com a explicação de deficiências. (Guild, 1994)

No trabalho em que discute as formas como a cultura influencia os estilos de aprendizagem, Mariani (2004) definiu estilos de aprendizagem como maneiras únicas através das quais cada pessoa percebe, interage e responde a uma experiência de aprendizagem. O estilo de aprendizagem seria um reflexo da personalidade de uma forma geral.

A cultura, por outro lado, não se refere ao que é individual, mas ao que é compartilhado entre indivíduos de um grupo, uma vez que são esses aspectos afins que caracterizam tal grupo. Poderíamos dizer que cultura é um significado de coisas e situações socialmente estabelecidas e compartilhado entre um grupo de pessoas. A forma de perceber o mundo a sua volta, de adquirir certos conhecimentos sofre influência de nossos valores e costumes, da forma como lidamos com as pessoas, de o que consideramos certo ou errado – tudo isso é cultura. Cultura pressupõe afinidades, não dessemelhanças. Oxford & Anderson (1995) *apud* Cagiltay & Bichelmeyer (2000) afirmam que pesquisas mostram que indivíduos

de uma cultura tendem a ter padrões comuns de aprendizagem e percepção quando membros de sua cultura são comparados a membros de outra cultura.

Os padrões comuns de percepção do ambiente a nossa volta são os estilos de aprendizagem. Eles seriam a nossa forma de perceber o mundo, de visualizar o contexto no qual estamos inseridos, enquanto a cultura seria a nossa forma de conhecer e interagir com o mundo, o produto/resultado de o que internalizaríamos ao perceber este ambiente ao nosso redor. A relação entre cultura e estilos de aprendizagem, portanto, se apresenta em uma via de mão-dupla: ao mesmo tempo em que os estilos de aprendizagem representam uma ferramenta para adquirir cultura, esta última é a base para a sua formação e o que influencia os estilos de aprendizagem.

Nelson (1995) afirma que a cultura, além de ser compartilhada, é também adquirida. A autora complementa que “Os indivíduos não nascem com uma predisposição genética a aprender de forma analítica ou relacional, visual ou cinestésica. Eles “aprendem a aprender” através dos processos de socialização que ocorrem nas famílias e nos grupos de amigos.”¹⁸ Ou seja, as pessoas adquirem informação/experiência através da participação de um padrão cultural de comportamento. Isso é explicado por Singleton (1991, p.120) *apud* Nelson (1995, p.6) quando afirma que:

Há, em toda sociedade, hipóteses não determinadas em relação às pessoas e a como elas aprendem, o que funciona como um conjunto de profecias que se confirmam e que, invisivelmente, guiam qualquer processo educacional que possa acontecer nela. Elas funcionam como um tipo de currículo oculto involuntário, ou o que um antropólogo chamaria de teoria cultural de aprendizagem.¹⁹

Além disso, Cagiltay & Bichelmeyer (2000), ao mencionarem uma revisão da literatura sobre a juventude americana de origem indígena, de autoria de Swisher & Deyhle (1987), além da constatação de que a cultura trazida ‘de casa’ tem um papel importante em como os alunos aprenderam a aprender, informa também que, quando deparados com

¹⁸ “Individuals are most likely not born with a genetic predisposition to learn analytically or relationally, visually or kinaesthetically. They “learn how to learn” through the socialization processes that occur in families and friendship groups.”

diferentes estilos de aprendizagem na escola, os alunos mudam seu estilo de aprender (ou pelo menos este é o esperado) para tornarem-se membros participantes do novo contexto cultural no qual estão inseridos.

Nelson (1995), por sua vez, em seu estudo a respeito da relação entre cultura e estilos de aprendizagem, menciona a importância que deve ser dada aos estilos culturais de aprendizagem, através de estudos etnográficos realizados com crianças de dois diferentes grupos. Devido à cultura transmitida a essas crianças em casa e dentro da comunidade à qual pertenciam, as atividades desenvolvidas na escola eram incompatíveis com os estilos culturais de aprendizagem em cada um dos grupos. Com a falta de resultados positivos, o sistema foi alterado e, com ele, a resposta evidente. A partir desse trabalho, se obteve quatro conclusões: 1) que os estilos culturais de aprendizagem existem, realmente; 2) que os estilos culturais de aprendizagem são adquiridos em família e através de outras relações sociais antes que a criança tenha idade suficiente para frequentar a escola; 3) que os estilos de aprendizagem podem não ser completamente maleáveis e, o mais importante, 4) que através de uma dinâmica de sala de aula coerente com os estilos de aprendizagem dos alunos, os professores podem aumentar bastante a aquisição de conhecimento dos alunos.

Em outras palavras, segundo Nelson (1995), alunos vêm para a sala de aula com um conjunto de pressupostos, e os professores também vêm para a sala de aula com outro conjunto de pressupostos. Esses conjuntos de pressupostos de como o processo de aprendizagem ocorre resultam de programações culturais. Assim, se, ao se juntarem, não houver compatibilidade entre os dois conjuntos, o resultado será contraproducente, pois o processo de ensino-aprendizagem não ocorrerá como esperado. Conseqüentemente, alunos e professores se frustrarão. Bennett (1986) *apud* Guild (1994) adverte sobre o não conhecimento da relação cultura – estilos de aprendizagem:

Se as expectativas de sala de aula forem limitadas pelas nossas próprias inclinações culturais, nós podaremos alunos promissores guiados por outra orientação cultural. Se nós ensinarmos somente de acordo com a forma que preferimos aprender, nós, muito provavelmente, também frustraremos alunos

¹⁹ “There are, in every society, unstated assumptions about people and how they learn, which act as a set of self-fulfilling prophecies that invisibly guide whatever educational processes may occur there. They act as a kind of unintentional hidden curriculum, or what an anthropologist might call a cultural theory of learning.”

promissores que compartilham conosco a mesma bagagem cultural, mas cujos estilos de aprendizagem se distinguem dos nossos.”²⁰

Já mencionamos este alerta anteriormente e Woolfolk (2001) reforça o mesmo aspecto: os professores devem ser cuidadosos para não estereotiparem os alunos. O fato de alguns alunos serem de um mesmo grupo cultural, não implica que eles compartilhem os mesmos estilos de aprendizagem. Os professores devem, portanto, ser mais sensíveis às diferenças individuais e criar alternativas que tornem a aprendizagem acessível aos alunos.

Outro ponto relevante em relação aos estilos culturais de aprendizagem é a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1984). Uma das contribuições dessa teoria diz respeito à cultura. Esta faz parte da natureza humana como processo histórico, apresentando a visão do homem, necessariamente, em funcionamento com outros, inserido num contexto social – é a partir dessa relação com o meio que as potencialidades do homem são colocadas em ação, (re)construindo o conhecimento através da experiência pessoal e subjetiva. A teoria considera que o conhecimento, mediado por signos culturais, sucede à atividade, e que a própria tecnologia é artefato da atividade prática. À medida que estes artefatos mudam, muda também a atividade e, com ela, a consciência dos participantes, num *continuum* que envolve ciclos de aprendizagem. (Fino, 2001)

Finalmente, ressaltamos que o estilo de aprendizagem é uma das dimensões que deve ser trabalhada para criarmos uma sala de aula compatível, culturalmente, com as necessidades dos nossos alunos (Woolfolk, 2001). No entanto, não podemos nos esquecer que, apesar da existência dos estilos culturais de aprendizagem, cada indivíduo carrega consigo os seus estilos individuais de aprendizagem, estruturados a partir de sua bagagem histórico-social. Significa dizer que generalizações referentes a grupos culturais devem ser tratadas cuidadosamente para que não ocorra estereotipação. Os estilos de aprendizagem podem auxiliar a condução dos procedimentos de sala de aula, desde que a individualidade dos aprendizes seja mantida.

²⁰ “If classroom expectations are limited by our own cultural orientations, we impede successful learners guided by another cultural orientation. If we only teach according to the ways ourselves learn best, we are also likely to thwart successful learners who may share our cultural background but whose learning styles deviate from our own.”

2.5 Cultura de aprender & cultura de ensinar

Os indivíduos têm diferentes comportamentos e diferentes formas de pensar de acordo com as diferentes situações. Essas atitudes e pensamentos variam dependendo da bagagem cultural trazida por cada um. Afinal, tanto momentos vivenciados, como também pessoas que passam pela vida de cada indivíduo exercerão influência sobre a sua bagagem cultural. Todos e tudo geram, de certa forma, alguma alteração nas formas de pensar ou reagir de cada sujeito. Harris (1969) *apud* Laraia (2002) expressa que “nenhuma ordem social é baseada em verdades inatas, uma mudança no ambiente resulta numa mudança no comportamento.”

De acordo com Vygotsky (1984)²¹, teórico da linha sócio-interacionista, as atividades humanas acontecem em contextos culturais, e isolados deles, elas não devem ser analisadas. Uma das idéias principais de Vygotsky (op.cit.) é que as interações sociais não somente auxiliam na formação cognitiva do indivíduo. Na verdade, são essas interações que desenvolvem a nossa cognição e nosso processo de pensamento, pois as pessoas são produto do meio em que estão inseridas.

Quando faz-se referência ao processo de ensino-aprendizagem, a bagagem cultural que trazemos é importantíssima. Afinal, as pessoas não iniciam um processo de aprendizagem, como muitos acreditavam, como uma “tábula rasa”. Pessoas diferentes têm pensamentos diferentes, reações diferentes e, claro, formas de aprender diferentes.

Gomes & Gontijo (2002, p. 160) salientam que

Os alunos usam seu conhecimento prévio, anterior sobre o mundo como a estrutura inicial para se relacionarem com a nova informação. A partir de então, usam estratégias cognitivas como ferramentas para ajudá-los a construir o significado a partir da nova informação e do seu conhecimento prévio.

O jeito como um professor ensina seus alunos, a forma como ele planeja transmitir o novo conteúdo programático, tudo é consequência direta de suas experiências anteriores – sejam elas adquiridas através de sua trajetória profissional como professor, sejam

²¹ De acordo com Vygotsky, as pessoas adquirem informações quando o conhecimento é trabalhado dentro de o que o autor chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é uma área potencial de

elas adquiridas através do conhecimento que lhe foi transmitido quando encontrava-se na posição de aluno. Essa concepção pode ser confirmada nas palavras de Ellis (1997, p. 09):

Os professores, encarando a necessidade de tomar inúmeras decisões a fim de cumprir uma matéria, devem necessariamente, também, contar, primeiramente, com o conhecimento prático que eles adquiriram através da prática do ensino ou, talvez, através de suas experiências de terem sido ensinados.²²

Furtoso & Gimenes (2000, p. 21), por sua vez, compartilham da mesma idéia ao mencionarem que

A prática de sala de aula não é simplesmente uma transposição de instruções e/ou técnicas apregoadas pelo acadêmicos. Reconhece-se que os professores atuam segundo suas crenças e valores e que, estes, na verdade, funcionam como filtro do conhecimento teórico gerado por outros.

Desta forma, podemos dizer que há uma diferença entre a cultura de ensinar e a cultura de aprender. Santos & Almeida Filho (1993) *apud* Santos (1994) definem cultura de aprender e de ensinar, dando a esses conceitos uma nomenclatura diferente – *habitus de aprender e habitus de ensinar*²³, respectivamente. Os autores definem como *habitus de ensinar* (p.68) as

atitudes sistemáticas incorporadas pelo professor, tomando como pressupostos: a experiência de aprender do mesmo enquanto aluno; as concepções teóricas que adota como tendo valor de verdade, adquiridas ao longo de sua formação acadêmica; é uma adaptação às exigências institucionais atribuídas a ele ou ela no exercício do magistério.

Já o *habitus de aprender* (p.70) é classificado como o

conjunto de disposições adquiridas pelos aprendizes, mediadas ou não pelos seus professores, desenvolvidas a partir das experiências educacionais, e construídas de forma idiossincrática, e que determinam o estilo e a prática de sistematizar novos conhecimentos por parte dos alunos.

desenvolvimento cognitivo da pessoa. O mecanismo de mudança do desenvolvimento individual está enraizado na sociedade e na cultura.

²² “Teachers, faced with the need to make countless decisions to accomplish a lesson, must also necessarily rely, primarily on the practical knowledge they have acquired through teaching or, perhaps, through their experiences of having been taught.”

²³ Almeida Filho (1998, p. 13), quando tratando do processo de ensino-aprendizagem de línguas, define *abordagem de ensinar* como “conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira”, e *abordagem de aprender* é caracterizada “pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da L-alvo que o aluno tem como ‘normais’.”

Mesmo que os estilos de aprendizagem sejam, geralmente, definidos como estáveis e consistentes, já é sabido que tanto as experiências de aprendizagem quanto os ambientes de aprendizagem os influenciam. (Desmedt & Valcke, 2004)

Sendo assim, como os professores podem atingir os alunos com as mais diversas culturas de aprender, uma vez que eles trabalham a partir de sua própria cultura e estilo de ensinar (cultura de ensinar)? Podemos verificar que, às vezes, os professores e os alunos não compartilham nem da bagagem cultural e nem dos mesmos estilos. Mesmo assim, alguns desses alunos são bem-sucedidos no processo de aprendizagem. Isso demonstra que nem o fato de ter a mesma bagagem cultural, nem de compartilhar dos mesmos estilos é fator essencial para o sucesso do processo educativo.

Quando estamos em sala de aula, encontramos uma grande diversidade de culturas de aprender. Diferentes culturas tendem a esperar um certo comportamento. Mas como dissemos, há essa gama de culturas de aprender em uma sala de aula, resultante das várias e distintas experiências dos alunos, que nem sempre corresponderão às nossas expectativas como professores, portadores de outra cultura de aprender e, conseqüentemente, de ensinar. O que fazer nesse caso? Esperar que os alunos se adaptem a nós, professores? Talvez, uma concepção mais igualitária seria criar um equilíbrio em uma balança onde tanto nós, professores, abrimos mão de algumas ações já intrínsecas a nossa prática escolar e lancemos mão de outras ações inovadoras para nossa cultura de ensinar, ao mesmo tempo em que os alunos têm seus estilos de aprendizagem respeitados e em adaptação pelo convívio social a outras culturas de aprender. A imposição de uma metodologia por conta de crenças arraigadas na nossa cultura de aprender e ensinar pode não gerar resultados tão bons como os esperados, correndo o risco de, inclusive, gerar resultados indesejáveis, como desmotivação, dificuldade, fracasso, e, em última instância, até mesmo abandono do curso. Desta forma, uma negociação nos comportamentos/ações do processo de ensino-aprendizagem pode funcionar como uma boa ferramenta para o alcance de objetivos educacionais. (Harmer, 2001; Almeida Filho, 1998)

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que, além da já mencionada negociação de comportamentos/ações, o que torna-se, também, imprescindível para um sucesso no processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula onde encontramos alunos de diferentes culturas e dos mais diversos estilos de aprendizagem é que os professores tenham

plena consciência da rica diversidade existente no contexto de sala de aula e provenham oportunidades equitativas de aprendizagem a todos os alunos. (Guild, 1994)

2.6 O Português Língua Estrangeira

Por volta da década de 50, havia pouquíssimos cursos de ensino de Português para falantes de outras línguas no Brasil. De acordo com Gomes de Matos (1977), o principal material utilizado nos cursos de PFOL (e um dos únicos publicados até a referida data) era a obra *Spoken Portuguese*, do ítalo-americano Vincenzo Cioffari, utilizado nas Forças Armadas americanas. Almeida Filho (1992) observa que por volta das décadas de 60 e 70, aos poucos, foram sendo desenvolvidos cursos de português e a produção de material didático, em instituições no exterior. Em 1971, sob a liderança do lingüista aplicado brasileiro Francisco Gomes de Matos, uma equipe de brasileiros e estrangeiros produziu o livro *Modern Portuguese*. Entretanto, foi somente na década de 80 que a produção de material didático no Brasil, voltada para um público estrangeiro que se encontrava no processo de aprendizagem de português em contexto de imersão, começou a prosperar. Apesar da gradativa produção de material didático de português para estrangeiros, podemos afirmar que essa produção ainda é pouca quando comparada à constante e forte produção de materiais didáticos em outras LEMs.

Gomes de Matos (1977) afirma que somente na década de 60 foi que a LA ao ensino de PLE começou a se desenvolver. No início, a área de ensino de PFOL, no Brasil, restringia-se a missões diplomáticas, pessoal de postos consulares e instituições pioneiras (Almeida Filho, 1992). Esse desenvolvimento intensificou-se com a organização de congressos, realização de pesquisas na área de PLE e as publicações de seus resultados, lançamentos de materiais didáticos para auxiliar o processo de ensino/aprendizagem de PLE, além da divulgação, cada vez maior, da cultura brasileira e da língua portuguesa de variante brasileira, no Brasil e no exterior – especialmente na América Latina (Almeida Filho & Lombello, 1992). A divulgação da cultura e da língua, por sua vez, foi gerando uma crescente procura de estrangeiros por cursos de Português do Brasil, seja dentro do país ou fora dele.

Podemos observar esse aumento pela procura da aprendizagem de PLE, seja ela por necessidade ou por interesse, através da demanda de profissionais capacitados no mercado. São centros de ensino e pesquisa em universidades brasileiras e escolas privadas de idiomas no Brasil que multiplicam suas ofertas de ensino de Português, no intuito, dentre outros, de satisfazer as carências do público estrangeiro; são escolas internacionais, no Brasil, em que o idioma oficial nacional, apesar de não ser ferramenta de instrução em sala de aula, encontra-se na situação de L2 (Lightbown & Spada, 2002); são centros de ensino de PLE no exterior – como as escolas privadas de idiomas, mas também os Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) e os cursos de português oferecidos através de leitorados ou não-leitorados em universidades estrangeiras.

De acordo com Cunha & Santos (2000), talvez essa progressão na oferta de ensino de PFOL seja uma consequência de novas exigências quanto à demonstração de proficiência em português. Estrangeiros cujos propósitos sejam ou o de exercerem profissões liberais no Brasil ou o de estudarem, obrigatoriamente, deverão mostrar seu desempenho na variante brasileira do Português, fato possível somente a partir de abril de 1998, quando foi oficializado o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, variedade brasileira (CELPE-Bras).

Mendes (2000) já apresenta a posição de realce que o Brasil vem tomando no cenário econômico mundial como um fator importante para a crescente demanda pela aprendizagem do português do Brasil. A autora enfatiza que o avanço nos investimentos estrangeiros no país e a participação no Mercosul ampliam os interesses políticos e econômicos sobre o Brasil, fazendo, conseqüentemente, com que a língua represente um “instrumento de poder e sobrevivência dentro do atual cenário capitalista”. (p.106)

Um desenrolar lógico da progressão na oferta de cursos de PLE situa-se na formação de professores. Atualmente, o número de professores com alguma formação na área discutida já acha-se em maior proporção. Antigamente, esses profissionais eram 1) professores de LEM que, por necessidade nas escolas privadas de idiomas onde trabalhavam, acabavam por exercer, também, a função de professores de PLE, ou seja, professores que têm uma formação psico-pedagógica de ensino de L2/LE, mas não uma base de transmissão de sua LM como L2/LE; 2) pessoas que não são ligadas ao processo educativo e muito menos ao processo educativo de línguas, mas que pelo simples fato de serem falantes nativos do

idioma, terminam em salas de aula, lecionando PLE; 3) professores de português LM são o outro caso existente. São profissionais que, em sua grande maioria, não têm conhecimento das particularidades de ensinar a sua LM como L2/LE. Em outras palavras, como são pessoas que tiveram a formação do ensino do vernáculo, acreditam que o ensino para estrangeiros seja da mesma forma, quando, na verdade, o grande enfoque do processo de ensino-aprendizagem de PLE seja na comunicação, na língua em uso, e não na forma da língua como os professores de português LM estão acostumados.

Atualmente, embora essa situação persista, um pouco menores são as proporções alcançadas, uma vez que algumas universidades brasileiras oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de ensino de PLE, como é o caso da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, ou algumas disciplinas na pós-graduação, além de podermos verificar uma onda mais produtora de trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado em que o Português Língua Estrangeira é o alvo do estudo. Almeida Filho (1992) levantou a questão de que os Departamentos de Língua Portuguesa não se conscientizam das particularidades do ensino de PLE, medindo esforços para uma atuação conjunta com os Departamentos de Línguas Estrangeiras para a promoção de cursos que conduzam a uma abordagem mais apropriada ao ensino do idioma para estrangeiros. O mesmo autor verificou, ainda, que “há uma forte tendência, com base na prática profissional, de se aceitarem os docentes oriundos de línguas estrangeiras como mais facilmente preparáveis para PE do que os oriundos do ensino de língua materna, embora essa formação seja obviamente útil.”. No Brasil, até 1998, contávamos com um único curso de formação de professores em PLE no âmbito da graduação (Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, oferecido pela Universidade de Brasília). Em 2006, na Universidade Federal da Bahia, o curso de Letras viabilizou a dupla habilitação em que os alunos têm a oportunidade de direcionar seus estudos para uma língua estrangeira ou Português LM juntamente com Português L2/LE. Até o presente momento, encontramos somente alunos graduados como professores de português do Brasil como L2/LE pela Universidade de Brasília. Apesar de não serem tão poucas as turmas já formadas, o campo de atuação na capital federal faz com que muitos alunos optem por uma dupla habilitação. Salientamos que, uma vez que todas as nações com as quais o Brasil mantém relações diplomáticas têm uma sede oficial com seu respectivo corpo diplomático na cidade, o campo de trabalho para os formados no ensino de Português como L2/LE não seria tão restrito caso outros profissionais não estivessem já inseridos nessa área do mercado. A presença de outros profissionais, por

consequente, faz com que, de certa forma, haja uma grande exclusão de professores com formação em PLE, levando-os a, constantemente, optarem pela atuação em sua segunda habilitação. Este fato não nos permite ter uma nítida idéia dos resultados gerados. Apesar disso, essa conjuntura de maior inquietação na educação de professores de PFOL nos sugere uma perspectiva mais positiva no que concerne à área de ensino-aprendizagem de PLE.

Quando nos referimos aos materiais didáticos para o ensino de PLE, no entanto, o panorama observado não encontra-se tão animador. Um sentimento de insatisfação predomina entre os professores de português do Brasil como L2/LE. E as queixas variam em seus mais diversos aspectos. No início, como já citamos anteriormente, a queixa era a ausência de materiais didáticos disponíveis no mercado. Aos poucos, novas obras foram surgindo – em uma tentativa de se adaptarem às novas tendências metodológicas do seu período de publicação. No entanto, as tendências educacionais foram se modificando e as obras continuaram sendo publicadas, mas não revisadas – pelo menos, não muito no que concerne à estrutura das tarefas propostas –, o que gerou uma defasagem no material disponibilizado. De uns anos para cá, novas obras foram publicadas, objetivando uma nova abordagem metodológica nos materiais propostos. Alguns alcançaram seus objetivos parcialmente. Dizemos parcialmente porque, por mais que a proposta comunicativa seja lançada – num acompanhamento das tendências educativas de ensino-aprendizagem de LEM –, queixas ainda permanecem, seja pelas atividades propostas que ainda mantêm um enfoque na forma, seja pela apresentação de um nível de dificuldade nas unidades muito maior do que o material didático se propõe. Mesmo as tarefas com uma proposta mais interativa, com enfoque no sentido, às vezes são limitadas. Fontes (2000) acredita que os resultados obtidos nos projetos de materiais didáticos são reflexo da tendência e das crenças metodológicas dos autores das publicações, os quais nem sempre encontram-se dentro de sala de aula, se dedicando à criação, aplicação e revisão das tarefas sugeridas por essa tendência. Como consequência desse reflexo, temos a apresentação dos livros e, a partir daí, a forma como eles são trabalhados em sala de aula, possivelmente seguindo os mesmos padrões, e influenciando, indiretamente, as técnicas utilizadas em sala. Este pensamento é reforçado nas palavras de Mendes (2000, p.112):

Um material global centralizado traz em si indicações de como deve ser norteada a ação do professor, através da apresentação de um insumo estruturado, dosado, de acordo com as etapas ou unidades que são ordenadamente apresentadas. Os professores, dessa forma, passam a ignorar as próprias observações advindas da sua prática, assim como suprimir estratégias e princípios que compõem a sua

abordagem de ensinar. A elaboração de materiais de acordo com uma perspectiva que não considera as percepções do professor com relação às necessidades dos alunos e também quanto aos insumos que podem promover/maximizar a aprendizagem pode constituir-se num bloqueio, ao invés de elemento de suporte para o fornecimento de insumos de qualidade.

Sabemos que vários são os professores e pesquisadores que, na tentativa de sanar certas deficiências encontradas na utilização dos materiais didáticos disponíveis no mercado, criam seus próprios materiais, às vezes como material base para as aulas, às vezes como material complementar. No entanto, infelizmente, raríssimas são as possibilidades de virmos a ter acesso a esses materiais, encontrando-os disponíveis no mercado editorial. Nosso pesar se intensifica, uma vez que, por se tratar de materiais criados por professores em atuação, são obtidas respostas mais atualizadas e constantes das aplicações do material, o qual foi criado para satisfazer interesses dos alunos, bem como suas necessidades durante o processo de ensino-aprendizagem. Como afirmou Gomes de Matos (1997, p.12):

(...) nenhum criador de material didático para ensino de línguas pode depender exclusivamente de fontes científicas, por mais completas que pareçam ou se anunciem: por isso, a atividade de produção de livros e outros recursos pedagógicos é fundamentalmente *criativa*, muito exigindo do talento e do esforço *dos que a ela se dedicam*. [grifo nosso]

Far-se-ia necessário, portanto, a criação de diversos centros laboratoriais em que os materiais didáticos passassem por um processo editorial visando a sua divulgação. Afinal, esses diversos tipos de materiais didáticos – sejam eles materiais de referência, complementares, de multimídia, entre outros – foram elaborados, testados em sala de aula e freqüentemente revisados com aprimoramentos por profissionais da área em serviço. A criação dessa oportunidade de reunião e edição de cadernos que agrupem tipos de materiais didáticos reside na viabilização da divulgação de atividades voltadas para um público-alvo específico. Essa divulgação, até o presente momento, concentra-se em cada um dos centros de ensino de PLE, não havendo o compartilhamento de idéias e possibilidade de averiguação de efetividade na aplicação de cada um desses materiais. Esses centros laboratoriais de edição possibilitariam, com suas publicações, o reforço da voz dos professores, além da divulgação, projeção de conceitos variados em materiais didáticos e renovação da prática de sala de aula, não somente através do compartilhamento da cultura de ensinar de cada professor-criador da atividade proposta, mas também através das atividades adaptadas para diferentes culturas de aprender.

CAPÍTULO 3: A RELAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINAR E APRENDER DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.1 Introdução

No capítulo 1 explicitamos que este estudo se propõe a explorar a relação dos estilos de ensinar do professor e dos estilos de aprender dos alunos. Em outras palavras, poderíamos dizer que o objetivo desta pesquisa foi o de mostrar uma visão global de uma situação real em um contexto formal de educação. Desta forma, o presente trabalho se constitui em um estudo de caso.

André & Lüdke (2001) citam sete características fundamentais do estudo de caso, a saber:

- 1- visa à descoberta;
- 2- enfatiza a “interpretação em contexto”;
- 3- busca retratar a realidade de forma completa e profunda;
- 4- usa uma variedade de fontes de informação;
- 5- revela experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- 6- procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social; e
- 7- seus relatos utilizam uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

No que diz respeito ao cumprimento dos propósitos do estudo de caso, Gil (2002, p.54) sugere algumas opções, dentre as quais podemos mencionar:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
(...)
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;

Stake (2000) *apud* Gil (2002) classifica três modalidades de estudo de caso, a saber: intrínseco, instrumental e coletivo. Dentre essas três modalidades, o estudo em questão enquadra-se na modalidade de estudo de caso instrumental, uma vez que este tipo de estudo

“é desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema.”.

Esse trabalho, classificado como uma pesquisa social, utiliza-se de múltiplos casos²⁴ para análise – cinco estudantes e uma professora. Nesta situação, o número de casos foi determinado pelo contexto mais apropriado para a realização da pesquisa. Gil (op. cit.) também expõe que o estudo de caso é, no que se refere à coleta de dados, o delineamento de pesquisa mais completo, uma vez que recorre tanto a *dados de papel* como a *dados de gente* (p.141) Devido a essa variação nos procedimentos de coleta de dados, “o processo de análise e interpretação pode, naturalmente, envolver diferentes modelos de análise.”(p.141) Desta forma, podemos classificar esta pesquisa como descritiva qualitativa, já que estabelece a relação entre as variáveis estilos de aprender dos alunos e estilos de ensinar do professor, complementada com alguns apontamentos quantitativos.

Já no que se refere aos nossos participantes de pesquisa, como seus dados já foram detalhados no capítulo 1 deste trabalho, será mostrada, a seguir, uma tabela (Tabela 1) apresentando as informações citadas sobre cada participante, para melhor visualização dos dados e futura identificação dos participantes da pesquisa.

²⁴ Gil (2002) considera cada participante da pesquisa como um caso a ser analisado. Nesse trabalho, a utilização do termo *múltiplos casos* refere-se às seis pessoas que colaboraram com a pesquisa – cinco estudantes de PLE e uma professora.

Tabela 1 – Identificação dos participantes da pesquisa

Participante	Idade	País de origem	Tempo no Brasil	Tempo de estudo do português²⁵	Finalidade de vinda ao Brasil
P1	31	Brasil	---	---	---
A1	22	Áustria	1 mês	1 ano	Fazer estágios
A2	25	Canadá	6 meses	1 ano e 4 meses	Casou-se com brasileiro
A3	53	Espanha	4 anos	1 ano e 6 meses	Trabalhar
A4	28	Polônia	1 ano	6 meses	Trabalhar
A5	28	Senegal	11 meses	11 meses	Estudar

Veremos, a seguir, as análises realizadas com base nos instrumentos de coleta de dados: observações e anotações das aulas, diários dialogados, questionários e entrevistas.

3.2 Análise da observação e das anotações das aulas

Como foi apontado no capítulo 1, o método de observação utilizado na realização deste trabalho caracteriza-se como observação participante (Denzin, 1978; André & Lüdke, 2001). Esta participação do pesquisador durante o processo de observação varia dentro de um *continuum*, assim como o grau de explicitação de seu papel no contexto de pesquisa e seu propósito de estudo também varia dentro desse *continuum*. Junker (1971) *apud* André & Lüdke (2001) “situa quatro pontos dentro desse *continuum*: 1) participante total; 2) participante como observador; 3) observador como participante; e 4) observador total.”. Para nosso estudo, optamos pelo papel de “observador como participante”, segundo o qual a identidade do pesquisador e seus propósitos de pesquisa são explicitados ao grupo participante da pesquisa desde o início da observação. Ao mesmo tempo em que ao assumir

²⁵ Refere-se ao estudo formal do idioma, seja em aulas individuais ou em grupo.

esta postura o pesquisador pode obter acesso às mais variadas informações dos participantes da pesquisa, as informações a ele reveladas também se restringem de acordo com as vontades dos membros do grupo pesquisado – o pesquisador só recebe a informação liberada pelo controle dos membros do grupo, segundo o que eles consideram que pode ou não ser revelado pela pesquisa. (André & Lüdke, 2001).

Registramos aqui algumas poucas observações das anotações feitas em sala de aula. A razão para o número reduzido de observações registradas nessa análise é uma consequência direta do fato de que as anotações das observações de aula, na verdade, além de servirem para que os participantes de pesquisa se sentissem mais confortáveis com a pesquisadora, destinavam-se a registrar possíveis ações e/ou reações que refletissem efeitos obtidos através de outros instrumentos de coleta de dados. Desta forma, as análises que mais dão suporte a este trabalho encontram-se nas seções que se remetem aos diários dialogados, aos questionários e às entrevistas. A maioria das reflexões baseadas em observações de sala de aula, encontrar-se-á na seção ligada à triangulação, uma vez que os resultados obtidos através dos diferentes os instrumentos de coleta de dados serão comparados e, então, as observações de sala de aula serão utilizadas como prova ou não dos demais dados coletados.

De uma forma geral, o que foi observado em sala de aula é a frequência com que as atividades eram dirigidas para as discussões entre os alunos. O aspecto motivador de discussão variou durante o período de aulas. Textos do livro didático, músicas e aspectos sociais e/ou culturais do Brasil e textos de diferentes fontes trazidos por P1 para a aula foram alguns dos elementos utilizados. Dentre os temas abordados em sala, citamos mercado de trabalho, conflito agrário, carnaval, terceiro setor e favela.

Durante as discussões, apenas alguns termos novos eram escritos no quadro – normalmente, quando os alunos demonstravam não compreender o que P1 dizia. Observamos, também, que, praticamente, todas as vezes em que a professora escrevia algo no quadro, havia uma tendência de quase todos os alunos tomarem notas em seus cadernos. Essa ocorrência pode ser uma consequência de duas necessidades: ou de maior visualização de novos termos na L-alvo, por parte dos estudantes, ou de um registro que promova estímulo tátil, a partir do momento em que os alunos representam, graficamente, os termos

apresentados. Essas atitudes refletem, de uma certa forma, as categorias sensoriais visual e tátil, respectivamente.

Outro procedimento observado foi o de explicitação das estruturas da língua, na maioria das vezes, de acordo com as necessidades que surgiam durante as discussões. Assim, foi trabalhada a diferença entre *mas* e *mais*, *isso* e *disso*, alguns casos de regência verbal e nominal, o uso de preposições e suas contrações com artigos, os adjetivos e advérbios, entre outros aspectos discutidos. Normalmente, quando esses tópicos eram escritos no quadro, os alunos tomavam notas em seus cadernos, como faziam com os novos vocábulos que surgiam nas discussões em sala de aula. No entanto, no caso dos novos vocábulos, não eram todos os alunos que tomavam notas, mas com relação aos aspectos gramaticais, todos os estudantes copiavam o que a professora escrevia no quadro. E mesmo durante suas explanações sobre as estruturas lingüísticas, alguns alunos continuavam fazendo as suas anotações. Para o trabalho com os pontos gramaticais levantados, algumas vezes a professora optou pelo uso de contos em que os alunos deveriam encontrar tais estruturas em uso, no texto.

As atividades desenvolvidas em sala de aula são outra fonte objeto de análise. Já nos referimos a alguns materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem de PLE no contexto de pesquisa. Faz-se necessário enfatizar que as técnicas utilizadas nesse processo foram as mais variadas. Em diferentes situações, P1 propôs que os exercícios fossem realizados com colegas de sala (duplas ou grupo de três alunos²⁶) ou individualmente; atividades de escrita – às vezes para que os alunos criassem situações, às vezes para que eles desenvolvessem a partir de um elemento inicial, como, por exemplo, somente o início de um conto brasileiro; leituras feitas em voz alta, em uma leitura grupal, ou em silêncio, individualmente; compreensão oral, acompanhado de anotações e/ou seguida de discussão em classe sobre o assunto. A diversidade de técnicas utilizadas permite que os alunos das mais distintas modalidades cognitivas encontrem momentos que correspondam às suas preferências e estilos de aprendizagem, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

²⁶ Devido ao reduzido número de alunos integrantes dessa turma, às vezes não era possível realizar atividades com grupos de três alunos, às vezes essa possibilidade era criada desde que a professora se inserisse em um dos grupos. Apesar de ser uma solução freqüentemente adotada por outros educadores, esta opção não é a mais

Vale observarmos, no entanto, que um aluno cuja categoria sensorial preferencial seja a cinestésica, encontraria dificuldades no contexto do estudo realizado, uma vez que não houve atividades que satisfizessem as necessidades de um estudante com esse estilo de aprendizagem majoritário.

Ressaltamos, por outro lado, que todos nós apresentamos todas as modalidades sensoriais, diferindo somente na intensidade em que elas ocorrem em cada pessoa. Isso nos leva a concluir que, no caso de um estudante cujo estilo de aprendizagem majoritário seja o cinestésico, ele não deixará de aprender caso a cultura de ensinar do professor não corresponda sua cultura de aprender. O que pode ocorrer, neste caso, é a adaptação do aluno ao estilo de ensinar do professor, a utilização de suas estratégias de aprendizagem correspondentes a outras modalidades, não tão preferenciais, mas que têm grande peso em seu processo de internalização de novo conhecimento, ou então uma batalha constante durante processo de aprendizagem, podendo levar, em última instância, ao abandono do curso.

Em seguida, analisaremos os resultados obtidos através dos demais instrumentos de coleta de dados, os quais, como já mencionado anteriormente, dão mais sustentabilidade ao estudo de caso desenvolvido.

3.3 Análise dos diários dialogados

Os objetivos dos diários dialogados como instrumentos de pesquisa eram, além de criar um vínculo fraternal com os participantes da pesquisa, poder sondá-los quanto as suas preferências no processo de ensino/aprendizagem de outra língua. Através dos diários dialogados, pudemos conhecer um pouco da bagagem trazida por eles individualmente, das experiências anteriores referentes ao aprendizado de línguas, e entender, também, a situação atual pela qual passavam – situações que, de alguma forma, afetavam positiva ou negativamente seu desempenho em sala de aula e seu progresso na aquisição da L-alvo. Outras constatações feitas no decorrer das aulas, e com o uso dos diários, foram de que

aconselhável, uma vez que, ao inserir-se num grupo A, o professor não consegue dispensar atenção apropriada

alguns alunos tiveram uma melhora significativa na escrita em Português, enquanto outros conseguiram ser mais fluentes na L-alvo – mesmo que isso implicasse em dizer que houve uso inadequado de certas formas gramaticais e de certas palavras. Como afirma Morita (1997): “Os *DDia*, portanto, não são apenas instrumentos de análise do processo de aprendizagem, mas também um instrumento de aprendizagem com múltiplas possibilidades.”²⁷

A pesquisadora observou uma melhora na escrita, por exemplo, de A1 e a questionou quanto ao seu crescimento lingüístico até aquele momento das aulas. O comentário da aluna foi o seguinte:

A1: Em relação ao meu crescimento lingüístico... bem, eu acho que aprendi um monte de coisas os dois meses passados, seja na escrita ou na minha fala, mas eu não posso dizer exatamente o quê.

É interessante notar a reflexão feita por A1, que observa a sua evolução da aprendizagem de PLE, mas não ao ponto de ser capaz de definir, com exatidão, quais foram as melhoras apresentadas. Já A2 e A3, espontaneamente, expressaram sua conscientização de melhora:

A2: Eu acho que minha compreensão na lingua escrita tá melorando, mas eu precisa praticar escrever e falar com um vocabulario mais amplo – só que eu não sei exatamente como fazer isso.

A3: (...) sei que melhorei progressivamente e que mudanças que nos inicio achava difícilimas hoje já não são.

Esses depoimentos reforçaram as idéias defendidas por Morita (1992, 1997, 2000), segundo as quais um dos benefícios gerados com o uso dos *DDia* seja o auxílio da reflexão, nesse caso, dos alunos, sobre o processo de aprendizagem pelo qual estavam passando.

Alguns alunos expressam suas reflexões sobre o que os ajudaria a melhorar suas habilidades. A1, no que se refere a sua compreensão oral, além de mencionar várias vezes as discussões em sala de aula, também registra sua preferência por desenvolver a

aos demais grupos.

²⁷ *DDia*: Diários Dialogados (Morita, 1997)

compreensão auditiva em PLE através da música. No entanto, para A1 fica claro que se optasse por programas televisivos, teria uma ajuda da imagem para sua melhor compreensão:

A1: (...) *eu prefiro escutar a música para melhorar meu português, mas eu acho que seria mais fácil aprender o português assistindo a TV, porque lá você tem imagens e você pode imaginar o que eles dizem sem entender cada palavra.*

Outros alunos que expressaram suas reflexões de como melhorar seu português foram A2 e A3, que declararam:

A2: (...) *eu falo com meu marido e eu leo jornais e assisto o televisão também para aprender vocabulário. As vezes, eu provo fazer construções na fala com meu marido para ele me corrija.*

A3: *Uma ou duas vezes por semana procuro ler algum artigo muito, muito atentamente para estudar a construção gramatical, as concordâncias, as preposições, os pronombres, etc; acho que com este método estou aprendendo muito.*

Em outro dado momento, quando questionada se tem necessidade de escrever palavras novas ou se somente ouvi-las já seria o suficiente para lembrá-las, A1 comenta:

A1: (...) *isso depende da palavra porque tem algumas que são muito parecido a outras linguas (alemão, francês, espanhol) estes eu vou memorar sem escrever, más o vocabulario mais estranho eu tenho que escrever para não esquecer.*

Aqui encontramos dois pontos a serem abordados. O primeiro diz respeito à bagagem cultural trazida por A1. Como citado no capítulo anterior, cada indivíduo entra em uma sala de aula trazendo consigo as suas experiências de vida. Essas experiências serão a base para que ele reformule o novo conhecimento ao qual foi exposto. E é essa reformulação que A1 menciona ao registrar a não necessidade de escrever um novo vocabulário apresentado em sala de aula para lembrar-se dele, caso essa palavra seja semelhante em outros idiomas previamente estudados – no caso, A1 trouxe para a sala de aula de PLE a sua experiência anterior como falante de outras línguas: alemão, francês e espanhol.

O segundo ponto relaciona-se aos estilos de aprendizagem. Apesar de os *DDia* terem sido trabalhados anteriormente à aplicação do *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire*, um dos estilos de aprendizagem majoritários apresentados por A1 – estilo tátil – reflete-se em suas estratégias de aprendizagem – “*escrever para não esquecer.*”

Outros alunos, sem consciência plena de seus estilos de aprendizagem, também registraram suas preferências de aprendizagem, como veremos a seguir:

A2: *A semana passada eu tentei re-escrever meus lições no Avançado I, para organizar listas de vocabulário e pontos gramaticais.*

A3: *Quando eu tenho que aprender vocabulário, escrevo varias vezes a palavra ao mesmo tempo que repito em alta voz seu significado.*

A4: *(...) gostei algumas atividade quais aproximaram-me alguns temas por exemplo de sobre a cultura brasileira, aquela palestra que falava de sobre globalização, que muito importante, peguei muitas palavras novas (...)*

A5: *(...) seria interpretando o diálogo. Na minha opinião é uma forma muito eficiente de trabalhar com um texto. Interpretando um texto o aluno mostra se realmente ele está entendendo o assunto principal do texto, de que trata-se o texto. [quando questionado sobre qual melhor forma seria para ele trabalhar um diálogo]*

Como podemos observar nos depoimentos anteriores, os participantes da pesquisa registram suas preferências quando do processo de aprendizagem. Veremos, agora, as quais estilos de aprendizagem essas preferências se referem. Tanto no caso de A2, que opta por reescrever o conteúdo da aula e organizar listas, como no caso de A3, que opta por escrever várias vezes algum vocabulário, há alusão ao estilo tátil de aprendizagem – estilo esse que ocupa a primeira posição dentre as preferências de A2 e a segunda posição dentre as preferências de A3 (em A3, só perde para o estilo grupal). Em A4, observamos a preferência pela oralidade, o que condiz com a sua preferência maior pelo estilo auditivo. Já A5, quando questionado sobre sua preferência ao trabalhar um diálogo e dadas as opções de a) escutar o diálogo em áudio, b) ler o diálogo, ou c) interpretando o diálogo com um amigo, enfatizou seu interesse pela terceira opção. A resposta fornecida por A5 coincide com seus dois estilos que se encontram na segunda posição no *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire* – estilos cinestésico e grupal (ambos perdendo a primeira posição para o estilo tátil)

Um interessante relato feito por A3 disse respeito a sua forma de estudar. Em outro momento de registro no diário, A3 comentou sobre uma professora que teve na adolescência – provável responsável pelo seu aprendizado:

A3: *Leio uma primeira vez todo o texto para ter uma idéia do conteúdo. Na segunda leitura vou mais devagar para fazer uma análise das partes importantes e das partes innecessarias. A terceira leitura é ainda mas devagar sulinhando os conceitos, as classificações, as conclusões; se fora preciso fazo alguma anotação. Depois começo a leer só o importante em alta voz para*

memorizar. Se o texto é grande fazo um breve resumem. Só memorizo as partes importantes e as palavras chaves.

A3: *Quando eu tinha 16-17 anos tive uma professora manifica/maravilhosa; ela era a nossa profesora de história, é foi a única professora que me ensinou a estudar: ler – compreender – sulinhar – fazer uma esquema – resumeir – fixar os dados básicos na nossa memoria – desenvolver com linguagem própria os dados/ideias básicos/as. Penso que o professorado todo deveria ensinar a estudar aos seus alunos, se não a gente fica perdida na hora de estudar.*

O que verificamos nesses dois trechos é uma pequena demonstração da cultura de aprender, já definida no capítulo anterior como hábitos adquiridos através de experiências educacionais, através da mediação ou não de educadores, que os estudantes usam para sistematizar novas informações. As estratégias que A3 utiliza para leitura e compreensão de texto vêm de uma aprendizagem transmitida por uma professora, muitos anos atrás – mas da qual A3 ainda faz uso, uma vez que essas estratégias tiveram um efeito positivo no seu processo de internalização/reformulação de conhecimento.

P1, em um de seus relatos, afirmou que os alunos da turma em que ministrava aulas eram “(...) *críticos e interessados pela língua e pela cultura brasileira.*” Esse registro nos remeteu à motivação integrativa (Littlewood, 1984; Ellis, 1985; Williams & Burden, 1997), segundo a qual o sucesso do aluno na aprendizagem de línguas é influenciado não somente por suas necessidades comunicativas, mas também por sua postura perante a comunidade falante da língua. Ressaltamos que todos os alunos participantes da pesquisa se enquadraram nesse perfil de motivação, demonstrando interesse por distintos aspectos da cultura brasileira. A4, por exemplo em um de seus depoimentos relata quão interessante foi escutar sobre a experiência de A1 no carnaval de Salvador, aspecto marcante da cultura brasileira. Mendes (2000) enfatiza que aprender sobre a cultura da L-alvo é um meio alternativo de construção do processo de ensino-aprendizagem de línguas. A motivação instrumental também teve sua presença no aprendizado dos alunos, mas não com exclusividade.

Três outros participantes da pesquisa levantaram diferentes pontos referentes à gramática. A1, por exemplo, registrou a necessidade de haver conteúdo gramatical e sua prática no livro didático utilizado. A4, por sua vez, mencionou a necessidade de haver mais explicações gramaticais e exercícios durante as aulas. Enquanto isso, A5 comentou que gravar regras gramaticais seria a forma mais eficiente para aprender a gramática de um idioma. P1, por outro lado, vê a importância da explanação gramatical de acordo com as

necessidades de seus alunos, mas ao mesmo tempo, sente-se desafiada a propor atividades em que as estruturas do idioma sejam estudadas em situações de uso da língua. Veremos, agora, os depoimentos que refletiram essas opiniões:

A1: *Mesmo que o objetivo do livro é de ensinar o português como língua de conversação eu acho que um pouco mais de gramática seja necessário*

A1: *(...) sobre algumas exercícios de gramática no livro, só para treinar um pouco mais, ou talvez melhores explicações só para que aluno possa revisar se quisesse.*

A4: *(...) é que material de gramática não é muito suficiente explicado, pouco exercícios, exemplos. Gostarei fazer mais gramática do que conversar de sobre assuntos que varias vezes não foram tema da aula.*

A4: *Aqui eu já entrei na nível alto, então professora acha que temos já boa base de gramática etc. mas acho que não é verdade cada um de nós tem falta de gramática, fala mas não correto.*

A5: *Gravar regras faz parte das formas mais eficiente para aprender gramática. Assim a gente tem certeza gravar essas regras para sempre. No inicio é difícil, mais a gente acaba se acostumando para usa-los nas frases.*

P1: *Acredito que as explicações sobre a forma da língua são necessárias e devem aparecer de acordo com a necessidade dos alunos. No entanto, acredito também que apenas exercícios de fixação não são suficientes. É preciso o estudo contínuo dessas formas em situações de uso seja na produção oral e/ou escrita.*

O meu desafio é encontrar e propor tarefas que além de fazerem sentido e desperte o interesse pela aprendizagem de língua, também melhore a sua forma e consequentemente diminua as possibilidades de ambiguidade e mal entendido.

Notamos no último parágrafo do depoimento que P1 fez um análise de sua própria realidade de sala de aula. Afinal, com os *DDia*, “O professor tem a oportunidade de refletir sobre seu ensino, e refazer, se necessário, o percurso previamente traçado a cada momento, sintonizando-o de acordo com o interesse, necessidade e motivação dos aprendizes cada vez mais adequadamente.” (Morita, 2000)

Como já foi mencionado anteriormente, temos os *DDia* como uma forma de conhecer a bagagem cultural dos participantes da pesquisa, suas experiências prévias no tocante à aprendizagem de línguas, bem como acontecimentos pelos quais passaram nos momentos da pesquisa. Dessa forma, tomamos conhecimento, por exemplo, de que a professora de português de A1, na Áustria, praticou muito com os alunos o aspecto diferencial entre a palavra escrita e sua sonoridade. Já A2, nos contou que estava cursando mestrado em Desenvolvimento Sustentável e, por conta disso, estava fazendo muitas leituras e fichamentos de textos em português. Soubemos, também, que o português era a primeira

língua estrangeira que A2 estudava em idade adulta, o que a fez afirmar que sua aprendizagem estava sendo mais acelerada do que foi acostumada. A3, como já esclarecemos, relatou como aprendeu suas estratégias de leitura textual, com base em ensinamentos de uma professora de história. A4 relatou a sua experiência de aprendizado de língua francesa, na França, e fez uma breve comparação com o seu aprendizado de língua portuguesa, no Brasil. A5 mencionou que em seu país havia escutado sobre o carnaval brasileiro e, por isso, durante a semana do carnaval, foi a uma cidade próxima para assistir a um desfile ao vivo – “(...) *foi muito legal*.”. P1, por sua vez, mencionou que deu aulas particulares de português na Suíça, e nos contou, brevemente, como eram essas aulas – desde locais de encontro até materiais utilizados.

No que se refere ao ambiente de sala de aula, este aspecto também foi observado e registrado nos *DDia*. P1, por exemplo, notou um maior entrosamento entre ela e os demais alunos, bem como o entrosamento dos alunos entre si. Mesmo assim, nos registros do *DDia*, P1 teceu o seguinte comentário relativo a sua identificação com seus alunos:

P1: *Me identifico muito com a turma, exceto com A5 porque ele não gosta de ler. A1 e A3 são as mais adiantadas e gostam de ler. A4 não tem tempo para estudar fora da sala de aula, assim como A5. E A2 gosta do Português e precisa muito para continuar estudando no Brasil e começar a trabalhar.*

*Há diferenças de interesse e objetivos com a língua, mas acho que o grupo é muito bom, são solidários, ouvem a fala um dos outros, respeitam as diferenças e se envolvem com as minhas aulas.*²⁸

A3 também registrou as suas percepções sobre o ambiente criado em sala de aula:

A3: *Gostei muito de como fui recebida no grupo. Acho que meus colegas são muito abertos e muito educados. O grupo é pequeno o que facilita a atenção personalizada da professora.*

A professora é muito dinâmica.

Em outra ocasião, P1, em suas reflexões sobre as aulas, comentou que as discussões dos temas propostos em sala de aula contava com a participação de todos os alunos. Mas, em outro dado momento, ela comentou que A2 participava menos que os outros alunos nas discussões e que, tanto A2 como A4 necessitavam melhorar a sua fluência.

²⁸ Neste depoimento, os nomes dos alunos foram trocados por suas respectivas siglas para manter a privacidade dos participantes de pesquisa.

Vale observarmos o clima fraternal dos *DDias*. A cada turno da pesquisadora na redação dos diários, perguntas informais foram feitas, ligadas ao dia-a-dia dos participantes da pesquisa, como por exemplo, quais haviam sido as atividades deles em finais de semana e em feriados, comentando sobre saídas que a turma fez, em que a pesquisadora também esteve presente, usando uma linguagem mais coloquial para tratar os tópicos. Os participantes da pesquisa, em todos os momentos, responderam positivamente a essa relação fraternal trabalhada nos *DDias*. Como registra Morita (1992, 1997, 2000), o *DDia* melhora a interação entre o aluno e o professor, uma vez que aprofunda a comunicação pessoal entre eles. Algumas vezes, os *DDias*, realmente, funcionaram como desabafo para alguns estudantes, como verificamos em dois diferentes momentos do depoimento de A4:

A4: *Todo mundo tem férias, dias de lazer, fim de semana... mas eu por enquanto não tem, mas não posso lamentar, isso é minha vida. (...) Esto lá [na sala de aula] fisicamente mas meus pensamentos são longo de lá.*

A4: *Estes aulas são pra me ‘uma fuga’ de minha vida que é muita corrida.*

Ressaltamos no primeiro depoimento de A4 uma possibilidade de ocorrência de um bilingüismo sucessivo²⁹. Kato (1999) observa a viabilidade de os bilingües sucessivos se “desligarem” quando estão inseridos num contexto onde a L2 é falada e não querem focar sua atenção naquela circunstância. Esta ocorrência funciona como se fosse possível para os sujeitos do bilingüismo sucessivo “controlarem” seus ouvidos no que concerne aos seus interesses. Se querem entender, prestam atenção; caso não queiram, só permanecem no local fisicamente – provando, assim, haver uma capacidade seletiva, do aprendiz, em processar o *input*.

Finalmente, os últimos registros nos *DDias* foram as impressões dos participantes de pesquisa em relação ao resultado que obtiveram com o segundo questionário aplicado – o questionário sobre estilos cognitivos, de Kathleen A. Butler (2000). A4 foi o único participante da pesquisa que não registrou suas impressões sobre os resultados obtidos

²⁹ Kato (1999, p.33) cita que os sujeitos de bilingüismo sucessivo diferenciam-se dos sujeitos de bilingüismo simultâneo pela dimensão da consciência do saber lingüístico e pela capacidade de controlar a produção e/ou compreensão oral. “Bilingües sucessivos freqüentemente dão depoimentos sobre seu desempenho lingüístico na L2. Pessoas perfeitamente proficientes em uma segunda língua confessam que, em *estado de cansaço, de tensão, de alcoolismo ou de doença*, sua produção começa a falhar visivelmente quando comparada à primeira língua, que é menos afetada nessas circunstâncias.” [grifo nosso]

com o questionário de Butler. P1 escreveu que não tinha consciência que seu perfil de estilos cognitivos poderia se estender para a sala de aula, prometendo refletir sobre isso para uma possível aplicação futura. A1 e A5 lançaram em seus *DDias* que não tinham consciência de seus respectivos estilos, sendo que A1 concordou plenamente com a análise proposta e se assustou com a possibilidade de alguém poder conhecê-la dessa forma, através de um questionário sobre estilos cognitivos. Tanto A5 como A3 acharam as questões claras e pertinentes. A3 se sentiu totalmente identificada com a análise obtida através de suas respostas. A2, por sua vez, comentou que, a princípio, não havia concordado com as primeiras informações fornecidas na análise. Contudo, depois, ao ler as descrições dos estilos, concordou plenamente, achou muito interessante e justificou, ligeiramente, o porquê de seus estilos e de sua decisão por um mestrado em desenvolvimento sustentável.

Veremos, a seguir, a análise realizada para os três questionários aplicados.

3.4 Análise dos questionários

O primeiro questionário (Anexo 1) foi aplicado a todos os participantes da pesquisa, com exceção da professora. A nossa pretensão era a de formar o perfil dos participantes da pesquisa, conhecendo um pouco melhor os alunos estrangeiros com os quais iríamos trabalhar, para ter um maior conhecimento a respeito do histórico desses alunos, no que tange ao seu processo de aprendizagem. Assim, constam nesse questionário, questões sobre fatos, segundo a terminologia adotada por Gil (2006), como idade, idioma – seja ele nativo ou não-nativo –, as suas habilidades lingüísticas, além de perguntas que pudessem responder os objetivos da pesquisa.

Os outros dois questionários referem-se aos estilos de aprendizagem, mas com abordagens diferentes. Ambos foram aplicados a todos os participantes da pesquisa, incluindo a professora da turma.

O segundo questionário (Anexos 2 e 3³⁰), da autora Kathleen A. Butler e utilizado para a pesquisa, foi aplicado em sala de aula, não necessitando de mais do que os cinco minutos finais da classe para seu total preenchimento.

De acordo com Butler (2000), cinco estilos de aprendizagem se enquadram em três diferentes padrões de pensamento³¹:

- a) Padrão linear – das partes para o todo: aqui encontramos os estilos realista e analítico.
- b) Padrão dual – pensamento em duas vias: aqui encontramos o estilo pragmático.
- c) Padrão holístico – do todo para as partes: aqui encontramos os estilos pessoal e divergente.

Tabela 2 – Estilos de aprendizagem ligados a padrões de pensamento (Butler, 2000)

Padrão de pensamento	Linear		Dual	Holístico	
	Pensamento das partes para o todo		Pensamento em duas vias	Pensamento do todo para as partes	
Estilo	Realista	Analítico	Pragmático	Pessoal	Divergente

Veremos, agora, as definições de cada estilo apresentado por Butler (op.cit), bem como as explicações que a autora fornece para esses estilos quando apoiados por outras preferências.

³⁰ No anexo 3, encontramos como calcular a pontuação obtida através do questionário proposto por Butler (2000)

³¹ Um comentário sobre a classificação de Butler (2000) a respeito de estilos de aprendizagem ligados a padrões de pensamento relacionados aos estilos cognitivos encontra-se na seção 2.3 deste trabalho.

Perfil de Estilo

UM ESTILO DOMINANTE

<i>Perfil com um estilo dominante</i>				
3	8	16	22	39
<i>Perfil com um estilo dominante e um de apoio</i>				
3	8	12	31	36

PONTUAÇÃO

A pontuação de um dos estilos é pelo menos 6 pontos maior do que qualquer outro estilo.

REFLEXÃO

Com um estilo dominante, há uma forte, geralmente exclusiva, atração para um estilo. A pessoa precisa avaliar como usar as características dominantes desse estilo. Um estilo dominante é natural, autêntico, genuíno, automático, e inseparável do indivíduo.

ESTILO DE APOIO

Quando uma pessoa tem um estilo dominante e um ou dois estilos de apoio – estilos que não estão a mais de 5 ou 6 pontos do estilo dominante –, o estilo dominante exerce uma grande influência mas a pessoa sente a necessidade de usar estilo(s) de apoio para uma consulta intuitiva na tomada de decisão. Às vezes, o estilo de apoio serve simplesmente como um incentivador ou moderador das ações do estilo dominante. Em outras situações, pode parecer que dois estilos de apoio estão lutando um contra o outro. Assim, a pessoa precisa avaliar e observar como o estilo de apoio influencia o dominante.

<p>Com um MÁXIMO de compreensão, uma pessoa com um estilo dominante entende e opera adequadamente com ele.</p> <p>Essa pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é incisiva em seu modo de fazer as coisas. • tem forte presença no trabalho ou na sua apresentação pessoal. • tem noção das nuances de estilos. • é comprometida com uma visão de mundo. 	<p>Com um MÍNIMO de compreensão, uma pessoa com um estilo dominante é controlada por ele.</p> <p>Essa pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem dificuldades em se relacionar com os outros. • é confusa com respeito ao estilo dos outros. • sente grande tensão em situações de incompatibilidade. • nega ou diminui a legitimidade da atitude adotada pelos outros.
---	--

(Fonte: Butler, 2000)

Perfil de Estilo

DOIS ESTILOS DOMINANTES

<i>Um perfil dual</i>			28	31
3	10	16		
<i>Perfil dual com um estilo de apoio</i>			21	27
3	8		29	

PONTUAÇÃO

Duas pontuações são iguais ou há poucos pontos de diferença entre elas.

REFLEXÃO

Com dois estilos igualmente fortes, ocorre uma atração igual para ambos. A pessoa pode usá-los simultânea ou independentemente, sentir uma fusão inseparável dos dois, ter conflitos quando um estilo puxa ou empurra contra o outro, ou perceber a oscilação de um se sobrepondo em força ao outro. É preciso se observar para avaliar se as características de cada estilo atuam separadamente ou combinam-se e estabelecem uma nova abordagem.

ESTILO DE APOIO

Quando uma pessoa tem dois estilos dominantes mais um estilo de apoio (um estilo que não está a mais de 5 ou 6 pontos do dominante), os estilos dominantes exercem a maior influência, e o estilo de apoio oferece uma dimensão adicional ou maior. É necessário avaliar e observar como as decisões mudam quando o estilo de apoio é ignorado.

<p>Com um MÁXIMO de compreensão, uma pessoa com dois estilos dominantes entende e opera adequadamente com eles.</p> <p>Essa pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem um senso interno de equilíbrio. • sente um considerável equilíbrio entre os estilos. • tem uma percepção ampliada. • encontra uma forma de fazer com que as coisas funcionem. 	<p>Com um MÍNIMO de compreensão, uma pessoa com dois estilos dominantes é controlada por eles.</p> <p>Essa pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem conflitos internos. • sente muita indecisão. • fica exausta ao tentar atingir 100% em ambos os estilos dominantes. • sente pressão considerável por tentar fazer tudo simultaneamente.
---	---

(Fonte: Butler, 2000)

Pontos altos do estilo realista

Pensadores realistas

Organização linear das partes específicas para o todo.

Linea**R** em organização
Eficiente
Aplicado
 Confia**V**el
 Obj**E**tivo
 In**S**trutivo
 Cons**T**rutivo
 Orient**A**do para execução



Um indivíduo com o estilo realista vê o mundo como um lugar ordenado e previsível de fatos, ações e resultados. “Os realistas são empiristas, [se orientam pela experiência]... real para eles é aquilo que pode ser sentido, cheirado, tocado, visto e ouvido, pessoalmente observado ou experimentado” (Harrison e Bramson). Acreditam que “aquilo se vê é o que é”. Os realistas seguem orientações, fazem a coisa “certa” e certificam-se de que os outros estejam conscientes das ações que praticam individualmente. “Querem fazer as coisas com certeza, razão, firmeza, e estar certos de que uma vez que algo tenha sido feito, fique daquela forma”. Não gostam de mudar por mudar, ou consertar o que não está com problemas.

REALISTA/ANALÍTICO

Aqueles com um estilo realista/analítico têm uma combinação *complementar*, abordam a vida sob a perspectiva das partes para o todo e trabalham melhor quando têm: o controle da situação, os fatos que baseiam sua decisão e os recursos para obter um determinado resultado. Têm uma habilidade inabalável de ficar centrados em um objetivo, permanecer em uma tarefa com compromissos e procedimentos e, finalmente, chegar a um produto completo e acabado. Têm dificuldades em lidar com situações abertas e com problemas que não possuem um foco ou pontos para serem analisados. Comumente têm dificuldades em mudar de curso. Sentem-se atraídos por abordagens tradicionais, testadas e verdadeiras que sejam respaldadas por resultados comprovados. Quando o estilo realista tem maior pontuação que o estilo analítico, dão preferência aos fatos e previsibilidade e então buscam aspectos analíticos para suplementar suas opiniões.

REALISTA/DIVERGENTE

Aqueles com um estilo realista/divergente têm uma combinação *contrastante*. São pessoas raras, igualmente atraídas por estruturas e fatos (partes para o todo) e exploração e mudança (todo para as partes). Geralmente, falam pouco e mostram muito comprometimento com seus projetos “exclusivos”, que eles estão determinados a mostrar que funcionam. Muitos inventores possuem este perfil – orientado para a ação – e combinam conhecimento técnico e imaginação para produzirem resultados únicos. Quando o estilo realista tem maior pontuação que o estilo divergente, dão preferência aos fatos e previsibilidade, então se dedicam à criação de produtos incomuns.

REALISTA/PESSOAL

Aqueles com um estilo realista/pessoal têm uma combinação *contrastante*, ficam divididos entre realizar tarefas valorizadas pelo mundo (abordagens das partes para o todo) e os sentimentos e conexões pessoais que são tão importantes ao seu bem-estar (do todo para as partes). Frequentemente, sentem-se sobrecarregados, mas ainda têm a necessidade de se ligar a pessoas. Eles provavelmente inventaram o ditado “se você quer que algo seja feito, peça a uma pessoa ocupada”. Esta perspectiva é bastante comum entre educadores, principalmente os de nível fundamental. Usam os modelos tradicionais da escola enquanto cultivam um ensino centrado no aluno. Quando o estilo realista tem maior pontuação que o estilo pessoal, há preferência pelos fatos e previsibilidade e somente então, se juntam a outros.

REALISTA/PRAGMÁTICO

Aqueles com um estilo realista/pragmático dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida sob uma perspectiva das partes para o todo e trabalham melhor quando podem avaliar a situação, agir e obter resultados imediatos. Têm a habilidade de ver o mundo como um lugar organizado em que podem usar o que está à mão para resolver problemas imediatos. Parecem estáveis, decididos, e orientados bem como disponíveis, dispostos e capazes de ver um outro ângulo quando necessário. As pessoas com a combinação realista/pragmático tendem a agir rápido demais e sem preocupação com o sentimento dos outros. Têm a necessidade de agir, simplesmente, para tomar uma decisão. Quando o estilo realista tem maior pontuação que o estilo pragmático, dão preferência aos fatos e à previsibilidade para então buscar alternativas dentro de um esquema baseado em fatos.

(Fonte: Butler, 2000)

Pontos altos do estilo analítico



Pensadores analíticos

Organização linear das múltiplas partes para o todo.

Um indivíduo com um estilo analítico vê o mundo como um sistema lógico que pode ser compreendido através de análise e estudo constante. "Os analíticos têm uma teoria para quase tudo. Analisam e julgam a partir de um quadro maior que os ajuda a explicar e chegar a conclusões... Quando um problema é apresentado, buscarão um método, uma fórmula, um procedimento ou um sistema para resolvê-lo... a única e melhor forma. Gostam muito do método científico, informações técnicas e provas". (Harrison e Bramson). Em sua busca constante pela verdade – isto é, a única e melhor forma – se centram demais e, por isso, podem ser chamados de bitolados. Para eles, as aparências enganam.

ANALÍTICO/REALISTA

Aqueles com um estilo analítico/realista têm uma combinação *complementar*, abordam a vida sob uma perspectiva das partes para o todo e trabalham melhor quando têm: o controle da situação, os fatos que baseiam sua decisão e os recursos para levar a um determinado resultado. Têm uma habilidade inabalável de ficar centrados em um objetivo, permanecer em uma tarefa com compromissos e procedimentos e, finalmente, chegar a um produto completo e acabado. Têm dificuldades em lidar com situações abertas e com problemas que não possuem um foco ou pontos para serem analisados e freqüentemente têm dificuldades em mudar de curso. Sentem-se atraídos por abordagens tradicionais, testadas e verdadeiras que sejam respaldadas por resultados comprovados. Quando o estilo analítico tem maior pontuação que o estilo realista, dão preferência a teorias, conceitos e análise, depois buscam os fatos para dar suporte a suas idéias.

ANALÍTICO/PESSOAL

Aqueles com um estilo analítico/pessoal tem uma combinação *contrastante*, ficam divididos entre sua inclinação natural à privacidade e ao pensamento sistemático (partes para o todo) e uma grande ligação com pessoas e sentimentos (todo para as partes). Podem se sentir firmes como uma rocha e frágeis como um papel ao mesmo tempo, e parecem ver, mesmo nas situações triviais, muitas nuances e significados. Não é difícil que alguém com esse estilo tenha um grupo de amigos pequeno e comprometido, que compartilhe de interesses semelhantes e, simultaneamente, participe e se responsabilize pelo mundo. Quando o estilo analítico tem maior pontuação que o estilo pessoal, dão preferência a teorias, conceitos e análise, depois buscam o auxílio dos outros para obter validação e confirmação.

ANALÍTICO/DIVERGENTE

Aqueles com um estilo analítico/divergente têm uma combinação *contrastante*. Ficam divididos entre pesquisa, ordem e lógica (partes para o todo). Ao mesmo tempo, carregam uma irreverência saudável em relação aos padrões estabelecidos (todo para as partes). Uma pessoa com esse estilo gosta do papel de inquisidor, para saber tudo o que há para saber, e, depois seguir sua voz interior. Raramente são compreendidos e podem parecer rudes, sem ter a intenção. Consideram um debate provocativo como uma diversão mental, com cada turno do diálogo uma nova e intrigante aventura intelectual. Quando o estilo analítico tem maior pontuação que o estilo divergente, dão preferência aos fatos e à previsibilidade e então tentam usá-los de um modo pessoal e divergente.

ANALÍTICO/PRAGMÁTICO

Aqueles com um estilo analítico/pragmático dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida das partes para o todo e funcionam melhor quando há predominantemente razão, se bem que algum espaço para tentativa e erro pode contribuir com as peças que faltam em um quebra-cabeça maior. Soluções bastante úteis podem surgir de seus devaneios, surpreendendo a maioria das pessoas. Seu interesse por pesquisa, análise e provas impede que eles cheguem a conclusões precipitadas, mas quando se posicionam, são objetivos e acertam no alvo. Tendem a superanalisar tudo, incluindo relacionamentos pessoais, e têm dificuldade em ouvir os outros. Quando o estilo analítico tem maior pontuação que o estilo pragmático, dão preferência a teorias, conceitos e análises, para depois buscar formas alternativas para provar que o seu sistema é o melhor.

(Fonte: Butler, 2000)

Pontos altos do estilo pragmático

Prático
Racional
Adaptável
Garante o resultado
Mutável
Ajustável
Transferível
Equilibrado
Capaz de aprimorar
SOB medida



Pensadores pragmáticos

Duas formas de organização: das partes para o todo e do todo para as partes.

Um indivíduo com estilo pragmático vê o mundo do todo para as partes e das partes para o todo simultaneamente. Tem uma versão prática da Teoria do Caos – nada é de fato previsível e as questões devem ser tratadas à medida que vão surgindo e da melhor forma possível. Seu maior dom é a habilidade de adaptar e adaptar-se. “Os pragmáticos tendem a ser menos previsíveis que outras pessoas. Fatos e valores têm o mesmo peso para eles... Fatores subjetivos tais como emoções e sentimentos tornam-se fatos... relevantes à situação... Estão interessados em formular estratégias e táticas para que as coisas aconteçam. Têm uma astúcia para saber o que as pessoas vão comprar e o vai vender” (Harrison e Bramson). O melhor de tudo: sofrem menos com as incompatibilidades de estilos do que as pessoas de outros estilos.

PRAGMÁTICO/REALISTA

Aqueles com um estilo pragmático/realista dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida sob a perspectiva das partes para o todo e trabalham melhor quando podem avaliar uma situação, agir e obter resultados imediatos. Têm uma habilidade especial de ver o mundo como um lugar organizado onde podem usar o que está à mão para resolver problemas imediatos. Parecem estáveis, decididos, e orientados bem como disponíveis, dispostos e capazes de ver um outro ângulo quando necessário. As pessoas com a combinação realista/pragmático tendem a agir rápido demais e sem preocupação com o sentimento dos outros. Têm a necessidade de agir para simplesmente tomar uma decisão. Quando o estilo pragmático tem maior pontuação que o estilo realista, dão preferência à tentativa e erro para encontrar uma solução, depois se certificam de que a situação é realmente viável, dados os fatos da situação.

PRAGMÁTICO/PESSOAL

Aqueles com um estilo pragmático/pessoal dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida sob a perspectiva do todo para as partes e trabalham melhor quando estão colaborando com outros. Têm a habilidade de trabalhar em conjunto para obter o que vale a pena e, na maioria das vezes, se engajam em equipes de trabalho onde possam ser úteis, usar suas habilidades, trabalhar com amigos e colegas e contribuir para uma causa. Têm dificuldade em tomar ou permanecer em uma decisão quando outras pessoas mostram inquietação ou querem uma mudança. Também têm a tendência de serem facilmente influenciados pelos outros. Quando o estilo pragmático tem maior pontuação que o estilo pessoal, dão preferência à tentativa e erro para encontrar uma solução, depois se certificam de que a solução parece adequada para os outros.

PRAGMÁTICO/ANALÍTICO

Aqueles com um estilo pragmático/analítico dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida das partes para o todo e funcionam melhor quando há predominantemente razão, se bem que algum espaço para tentativa e erro pode contribuir com as peças que faltam em um quebra-cabeça maior. Soluções bastante úteis podem surgir de seus devaneios, surpreendendo a maioria das pessoas. Seu interesse por pesquisa, análise e provas impede que eles cheguem a conclusões precipitadas, mas quando se posicionam, são objetivos e acertam no alvo. Tendem a superanalisar tudo, incluindo relacionamentos pessoais, e têm dificuldade em ouvir os outros. Quando o estilo pragmático tem maior pontuação que o estilo analítico, dão preferência à tentativa e erro para encontrar uma solução e depois se certificam de que a solução possui um fundamento bem sólido.

PRAGMÁTICO/DIVERGENTE

As pessoas com um estilo pragmático/divergente dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida sob a perspectiva do todo para as partes e trabalham melhor com objetivos amplos e poucas restrições. Gostam de um ritmo agitado e mutável onde há sempre algo novo para fazer. Conseguem ser bagunçados e organizados ao mesmo tempo, e se desenvolvem com a possibilidade de fazer com que as coisas aconteçam de formas novas e únicas. São bons com estratégias de conciliação e soluções em que todos ganham. Têm dificuldade com análises formais, exames de fatos e procedimentos, e têm a tendência de não perceber como suas ações afetam os outros. Quando o estilo pragmático tem maior pontuação que o estilo divergente, dão preferência à tentativa e erro para encontrar uma solução e depois geralmente repensam o problema original para considerar outros ângulos da situação.

(Fonte: Butler, 2000)

Pontos altos do estilo pessoal

Pensadores pessoais

Organização holística do todo para as partes relacionadas

Pessoas e processos
Expressivo e emocional
 Nece**S**sita de harmonia
 Apoiador e **S**ensível
 Abert**O**a causas
Adora compartilhar
 Relaciona**L**e reflexivo



Um indivíduo com estilo pessoal vê o mundo como um lugar onde a harmonia é essencial e o bem deve prevalecer. Trabalham para tornar o mundo mais humano e compassivo. Absorvem profunda e silenciosamente, com a mesma alegria e dor, tanto as manifestações de beleza intensa quanto as investidas contra a justiça que vêem e sentem ao seu redor. Quando cercados de exigências normativas e lineares, sentem-se sobrecarregados e ignorados. Quando seguros, oferecem apoio e energia que renova o espírito. Harrison e Bramson mostram que eles aceitarão qualquer coisa se concordarem com os objetivos. "Gostam de ser vistos como prestativos, apoiadores, abertos, dignos de confiança e úteis... a tendência é que tenham um forte senso ético... Primeiro acolhem a diversidade de pontos de vista e então buscam assimilar... para chegar a uma solução que favorecerá todos os envolvidos".

PESSOAL/PRAGMÁTICO

Aqueles com um estilo pragmático/pessoal dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida sob a perspectiva do todo para as partes e trabalham melhor quando estão colaborando com outros. Têm a habilidade de trabalhar em conjunto para obter o que vale a pena e, na maioria das vezes, se engajam em equipes de trabalho onde possam ser úteis, usar suas habilidades, trabalhar com amigos e colegas e contribuir para uma causa. Têm dificuldade em tomar ou permanecer em uma decisão quando outras pessoas mostram inquietação ou querem uma mudança. Também têm a tendência de serem facilmente influenciados pelos outros. Quando o estilo pessoal tem maior pontuação que o estilo pragmático, dão preferência a padrões idealistas e relacionamentos pessoais em primeiro lugar, depois buscam as soluções que funcionam.

PESSOAL/REALISTA

Aqueles com um estilo pessoal/realista têm uma combinação *contrastante*, ficam divididos entre realizar tarefas valorizadas pelo mundo (abordagens das partes para o todo) e os sentimentos e conexões pessoais que são tão importantes ao seu bem-estar (do todo para as partes). Frequentemente, sentem-se sobrecarregados, mas ainda têm a necessidade de se ligar a pessoas. Eles provavelmente inventaram o ditado "se você quer que algo seja feito, peça a uma pessoa ocupada". Esta perspectiva é bastante comum entre educadores, principalmente os de nível fundamental. Usam os modelos tradicionais da escola enquanto cultivam um ensino centrado no aluno. Quando o estilo pessoal tem maior pontuação que o estilo realista, valorizam em primeiro lugar padrões idealistas e relacionamentos pessoais e depois fazer o trabalho da forma mais eficiente e direta.

PESSOAL/ANALÍTICO

Aqueles com um estilo pessoal/analítico tem uma combinação *contrastante*, ficam divididos entre sua inclinação natural à privacidade e ao pensamento sistemático (partes para o todo) e uma grande ligação com pessoas e sentimentos (todo para as partes). Podem se sentir firmes como uma rocha e frágeis como um papel ao mesmo tempo, e parecem ver, mesmo nas situações triviais, muitas nuances e significados. Não é difícil que alguém com esse estilo tenha um grupo de amigos pequeno e comprometido, que compartilhe de interesses semelhantes e, simultaneamente, participe e se responsabilize pelo mundo. Quando o estilo pessoal tem maior pontuação que o estilo analítico, dão preferência a padrões idealistas e relacionamentos pessoais em primeiro lugar, depois buscam teorias, modelos e pesquisas.

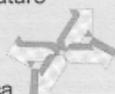
PESSOAL/DIVERGENTE

Aqueles com um estilo pessoal/divergente dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida sob a perspectiva do todo para as partes e trabalham melhor em um ambiente agitado, cheio de energia e centrado nas pessoas. Vivem com prazer, diversão e desafio. Operam a partir de uma base de ideais e valores pessoais e consideram as mudanças e os desafios estimulantes. Contudo, têm dificuldade em implantar mudanças quando outros não estão confortáveis com isso. É provável que vejam as coisas de modos centrados na pessoa, mas que não sejam tradicionais, e também encontrem soluções dinâmicas para os problemas. As pessoas que possuem essa combinação de estilos não percebem a importância dos detalhes para encontrar soluções e também negligenciam aspectos práticos. Quando o estilo pessoal tem maior pontuação que o estilo divergente, valorizam padrões idealistas e relacionamentos pessoais em primeiro lugar, depois vão explorar as possibilidades mais ousadas e singulares.

(Fonte: Butler, 2000)

Pontos altos do estilo divergente

Descobrir
Investigar
Vislumbrar o futuro
Experimentar
ARriscar
Gerar mudança
AvEnturar-se
Necessidade de novidade
Transformar
 e **E**volucionar



Pensadores divergentes

Organização holística do todo expandido para as partes

Um indivíduo com um estilo divergente ao abordar as situações da vida primeiro expande a figura geral para englobar o que é e o que pode ser, depois reestrutura a situação para chegar a uma nova visão. Os divergentes vêem o mundo como um lugar de infinitas possibilidades, onde imaginação e experimentação se combinam para testar o que existe e descobrir o que pode vir a ser. Harrison e Bramson os descrevem como pessoas que “tendem a estar interessadas em conflitos... conflitos sutis... diferenças, apontá-las e então sugerir uma idéia nova e original que integre as diferenças. Gostam de mudança – comumente, por mero gosto... vêem o mundo em constante mutação... Nada os chateia mais que o estabelecido, rotina... sempre buscam discordância, mudança e novidade”.

DIVERGENTE/PRAGMÁTICO

Aqueles com um estilo pragmático/divergente dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida sob a perspectiva do todo para as partes e trabalham melhor com objetivos amplos e poucas restrições. Gostam de um ritmo agitado e mutável onde há sempre algo novo para fazer. Conseguem ser bagunçados e organizados ao mesmo tempo, e se desenvolvem com a possibilidade de fazer com que as coisas aconteçam de formas novas e únicas. São bons com estratégias de conciliação alguma coisa. Têm dificuldade com análises formais, exames de fatos e procedimentos, e têm a tendência de não perceber como suas ações afetam os outros. Quando o estilo divergente tem maior pontuação que o estilo pragmático, preferem buscar a perspectiva mais incomum ou o maior problema, então usam suas habilidades de adaptação para diminuir as contradições.

DIVERGENTE/ANALÍTICO

As pessoas com um estilo analítico/divergente têm uma combinação *contrastante*. Ficam divididos entre pesquisa, ordem e lógica (partes para o todo). Ao mesmo tempo, carregam uma irreverência saudável em relação aos padrões estabelecidos (todo para as partes). Uma pessoa com esse estilo gosta do papel de inquisidor, para saber tudo o que há para saber, e, depois seguir sua voz interior. Raramente são compreendidos e podem parecer rudes, sem ter a intenção. Consideram um debate provocativo como uma diversão mental, com cada turno do diálogo uma nova e intrigante aventura intelectual. Quando o estilo divergente tem maior pontuação que o estilo analítico, buscam primeiro a perspectiva mais incomum ou o maior problema, então usam suas habilidades analíticas para construir seu caso de modo lógico.

DIVERGENTE/REALISTA

Aqueles com estilo divergente/realista têm uma combinação *contrastante*. São pessoas raras, igualmente atraídas por estruturas e fatos (partes para o todo) e exploração e mudança (todo para as partes). Geralmente, falam pouco e mostram muito comprometimento com seus projetos “exclusivos”, que eles estão determinados a mostrar que funcionam. Muitos inventores possuem este perfil – orientado para a ação – e combinam conhecimento técnico e imaginação para produzirem resultados únicos. Quando o estilo divergente tem maior pontuação que o estilo realista, buscam primeiro a perspectiva mais incomum ou o maior problema, então usam suas habilidades de modo preciso e orientado pelos fatos para chegar ao centro da questão.

DIVERGENTE/PESSOAL

Aqueles com um estilo divergente/pessoal dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida sob a perspectiva do todo para as partes e trabalham melhor em um ambiente agitado, cheio de energia e centrado nas pessoas. Vivem com prazer, diversão e desafio. Operam a partir de uma base de ideais e valores pessoais e consideram as mudanças e os desafios estimulantes. Contudo, têm dificuldade em implantar mudanças quando outros não estão confortáveis com isso. É provável que vejam as coisas de modos centrados na pessoa, mas que não sejam tradicionais, e também encontrem soluções dinâmicas para os problemas. As pessoas que possuem essa combinação de estilos não percebem a importância dos detalhes para encontrar soluções e também negligenciam aspectos práticos. Quando o estilo divergente tem maior pontuação que o estilo pessoal, valorizam padrões idealistas e relacionamentos pessoais em primeiro lugar, depois usam suas habilidades pessoais e senso idealista para chegar à solução mais agradável.

(Fonte: Butler, 2000)

QUADRO GERAL DOS ESTILOS

	Realista	Analfítico	Pragmático	Pessoal	Divergente
Principais Qualidades como organizadores As primeiras pistas comportamentais sobre o estilo.	Das partes específicas para o todo Linear Eficiente Tendência: atquivar	Das múltiplas partes para o todo Linear Procura o quadro geral Tendência: encontrar um sistema	Pensamento dual (das partes para todo e do todo para as partes) Estruturas flexíveis Faz planos de contingências Tendência: usar o que funciona	Do todo para as partes relacionadas Holístico Busca interação, intensidade Tendência: fazer pilhas	Do todo expandido para as partes Holístico Busca variedade, mudança Tendência: criar agrupamentos
Qualidades básicas como pensadores Indicadores de pensamento engajado	Centrado em fatos e informações Focado em instruções Objetivo, pergunta: "Como?" Direto, mas com detalhes Confiável e obstinado	Lógico, conceitual Focado em conhecimento, pesquisa Cético, pergunta: "Por que?" Encontra os prós e contras Focado em objetivos Precisa de prazos longos Investigativo, crítico e profundo	Prático, realiza o trabalho Cheio de recursos usa tentativa e erro Pergunta: "O que precisa ser feito?" Responde imediatamente fica entediado com facilidade para melhorar	Pessoais e processos Harmonia, paz, conexões Coopera, pergunta: "Quem?" Preocupação com uma causa Sentimentos com significados especiais	Descoberta, investigação Pensamento aberto Pergunta: "E se? O que mais? Por que não?"
Qualidades detalhadas como produtores Sinais de alto nível de desenvolvimento	Orientado para execução de tarefas Preciso, detalhado Alimentado estruturado, dedicado Construtivo, busca resultados certos	Académico, intelectual, sério Necessidade de analisar alternativas Interessado em abstração e teoria Quer encontrar falhas busca a melhor resposta	Adapta, modifica, improvisa Resolve problemas, personaliza Transfere para resolução de problemas Quer soluções rápidas, resultados	Expressivo e emocional Relacional e reflexivo Apolador e sensível Harmonioso e associativo	Gera mudança, é original Provoca e inspira Busca aventura e novas ideias Transforma, inventa vislumbra o novo
Comportamento com outros Necessidades que precisam ser reconhecidas e compreendidas para ter relacionamentos de qualidade; prováveis fontes de conflito em grupo	Respeito pela autoridade Gosto pelo controle Necessidade de prática orientada Direto, responsável	Orientado para realização Gosta de reconhecimento intelectual Debate com outros Gosta de trabalhar sozinho	Gosta de promover sucesso Negocia com facilidade, despreocupado Oferce retorno precisa de liberdade Amigável, aberto, social	Não competitivo, cuidadoso, confiante Gosta de ser apreciado Intenso, idealista, imediatista Cooperador, voltado para o grupo	Competitivo, principalmente consigo mesmo Questiona, especula independentemente, capaz Gosta e usa conflitos
Comportamento extrovertido A forma natural como as decisões são tomadas quando há conforto social suficiente	Reage imediatamente, decidido Diretivo, gosta de estar no comando Aborda o problema Sob estresse, reage com irritação	Debate ou discute por diversão Desafia os outros Gosta de falar em público Sob estresse, reage com crítica	Compra briga Explora e faz levantamento Entusiasmado com interesses nobres Sob estresse, nucleariza ou reage	Espontâneo, exuberante, engraçado De bem com a vida, social, bem-humorado Generoso, envolvido, abnegado Sob estresse, altamente emocional	Debate ou discute por diversão Desafia os outros Gosta de falar em público Sob estresse, reage com crítica
Comportamento introvertido O modo natural como as decisões são tomadas quando há um alto grau de conforto social	Quieto, reservado, confiável Busca fatos Termina no centro da questão Sob estresse, torna-se controlador	Reservado, concentrado Perseverante Pesa todas as opções Sob estresse, se atafia	Elabora soluções Ouve, então procura as respostas Modesto, despretensioso Sob estresse, faz do seu jeito	Tímido, gentil Seguidor leal Percebe o mundo de modo pessoal Sob estresse, se retrai	Visionário Intenso, imaginativo Reservado, privado, sozinho Sob estresse, cria um mundo só seu
Necessidades como aprendizes As preferências cognitivas para o aprendizado e os aspectos a incluir quando lidando com situações de aprendizado conflitantes	Incisivo, orientações lineares Tarefas específicas Quadros, dados, ferramentas, Ambiente organizado Aplicações práticas Estruturado Métodos gráficos: linhas de tempo, gráficos, modelos	Diálogo intelectual Tópicos de pesquisa, teorias Livros, referências Espaço para trabalhar sozinho Ideias, professores especialistas Métodos conceituais: leitura, análise, hipóteses	Problemas reais Experiência prática Atividades reais Trabalho em equipe Opções interessantes Métodos ativos usando: experiências, estratégias	Incisivo, orientações lineares Assuntos sociais Aprendizado colaborativo, discussão Tempo para compreender Harmonia Interpretação pessoal Métodos de processos: trabalho em grupo, arte, música, escrita	Excitação Exploração com ritmo acelerado Liberdade de escolha Conflitos úteis Resolução original de problemas Métodos não convencionais usando: opções abertas, direção autônoma

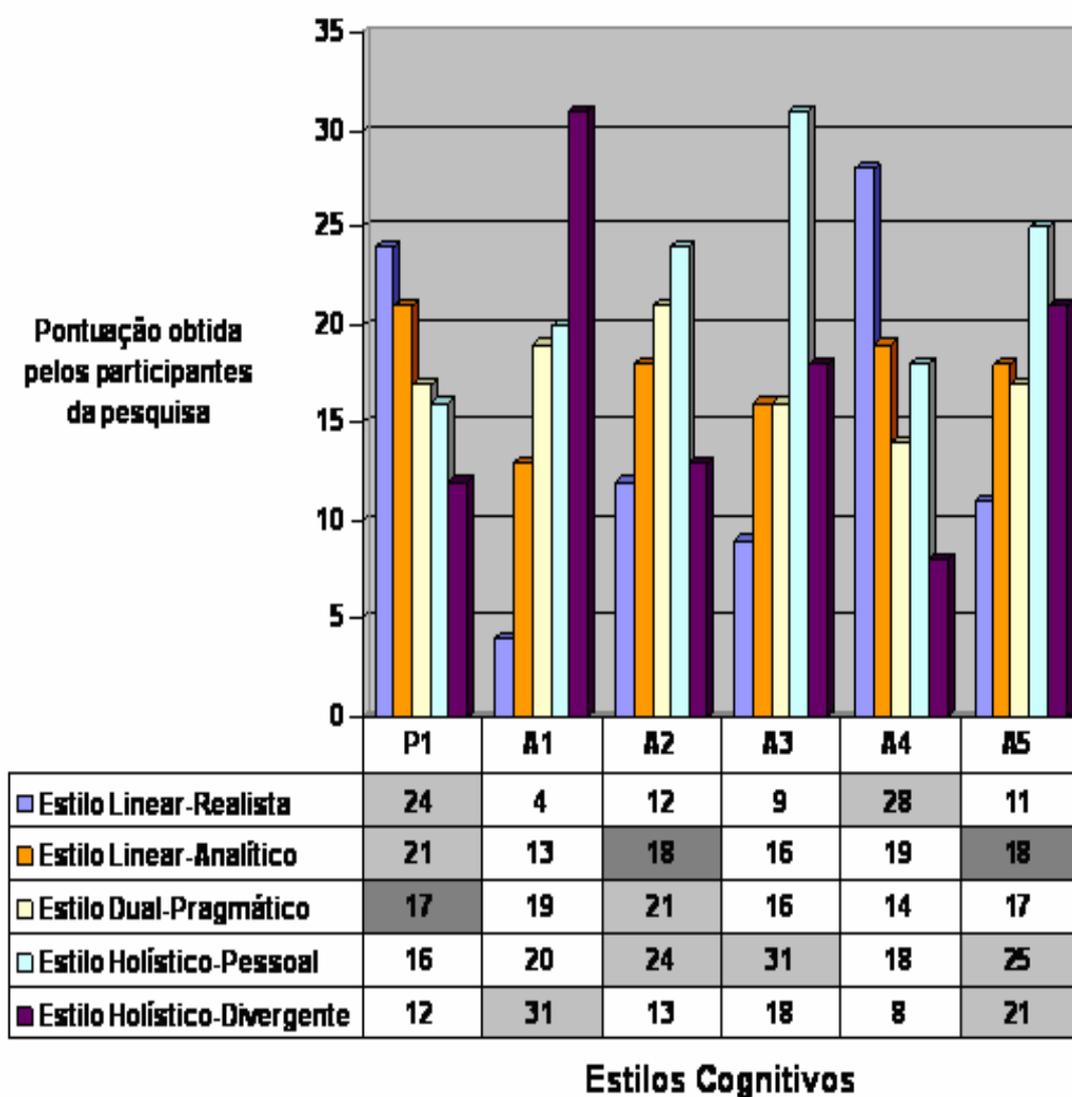
(Fonte: Butler, 2000)

Gráfico 1 – Pontuação obtida pelos participantes da pesquisa quando da aplicação do questionário sobre estilos de aprendizagem ligados a padrões de pensamento (Butler, 2000)³²

● Dominante

● Apoio

Estilos Cognitivos segundo Butler (2000)



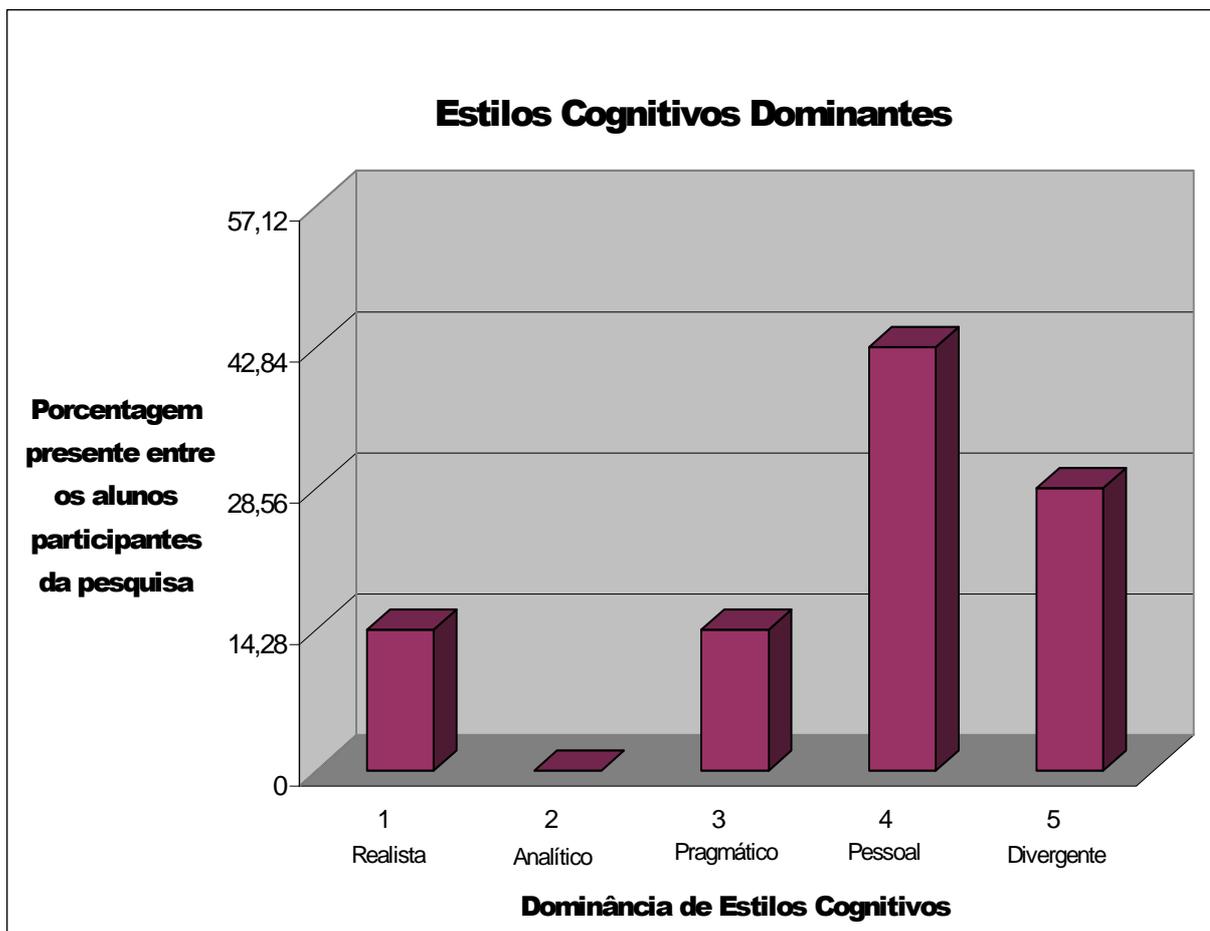
³² O significado da pontuação no teste de Butler (2000) encontra-se no anexo 4.

No Gráfico 1, verificamos que A1, A3 e A4 apresentaram um estilo dominante – holístico-divergente, holístico-pessoal e linear-realista, respectivamente. Enquanto P1, A2 e A5 apresentaram dois estilos dominantes. P1 apresentou os dois estilos lineares, realista e analítico. Já A2 apresentou o estilo holístico-pessoal e o dual-pragmático. A5, por sua vez, apresentou os dois estilos holísticos – pessoal e divergente. É interessante observar que somente A4, com um estilo dominante, coincidiu com o estilo de P1. A2 e A5 apresentaram, também, o estilo linear-analítico, como P1, mas enquanto para P1 esse estilo é dominante, para A2 e A5 o estilo caracterizou-se como de apoio. Por outro lado, enquanto para A2 o estilo dual-pragmático caracterizou-se como dominante, P1 encontrou, aqui, um estilo de apoio às suas preferências cognitivas.

Outro aspecto que observamos nos dados expostos no Gráfico 1 refere-se à falta de encontro entre a maioria das preferências de estilos cognitivos dos alunos com relação às da professora. A concentração de estilos dominantes enquadra-se dentro de uma visão holística – seja ela pessoal ou divergente (casos de A1, A2, A3 e A5). Somente A4, com seu único estilo dominante de visão linear-realista, coincidiu com P1 em preferência cognitiva.

No gráfico 2, observamos a porcentagem dos estilos cognitivos dominantes dos participantes da pesquisa A1, A2, A3, A4 e A5, segundo o questionário de Butler (2000). O estilo que mais se ressaltou foi o estilo pessoal, com, aproximadamente, quarenta e três por cento das preferências. No outro extremo, encontramos o estilo analítico, que obteve zero por cento dentre as preferências cognitivas dos alunos (esse estilo cognitivo, no entanto, é um dos estilos cognitivos dominantes de P1). O estilo divergente (padrão holístico de pensamento), por sua vez, apresentou dominância entre mais de vinte e oito por cento dos alunos. De forma balanceada (um pouco mais do que quatorze por cento das preferências cognitivas dos alunos), encontramos os estilos cognitivos: realista (padrão linear de pensamento) e pragmático (padrão dual de pensamento).

Gráfico 2 – Porcentagem dos estilos cognitivos dominantes entre os alunos participantes da pesquisa.



Butler (2000) menciona a existência de casos em que indivíduos apresentam um, dois ou três estilos dominantes, além de pessoas com estilos combinados. A explicação de uma provável forma de ocorrência com um ou dois estilos dominantes, poderá ser observada nos Anexos 5 e 6, respectivamente, onde foram apresentados exemplos de retornos entregues aos sujeitos participantes da pesquisa. No que concerne a três estilos dominantes, Butler (op.cit) afirma que é uma situação mais difícil de encontrarmos e mais complicada de identificarmos. Além disso, um perfil de estilo triplo frequentemente inclui o estilo pragmático. A autora ressalta que, caso inclua o estilo pragmático, devemos nos concentrar, primeiro, nas características dos outros estilos dominantes para, posteriormente, perceber como o estilo pragmático estimula e suporta decisões. Caso o estilo pragmático não esteja entre as dominâncias do perfil triplo, Butler (op.cit.) sugere que busquemos a compreensão de cada característica estilística apresentada pelo portador de estilo triplo, de forma que haja uma melhor compreensão de como os três estilos dominantes “(...) operam, interagem,

influenciam e se ligam ou opõem uns aos outros.”. Já no caso de um perfil com estilos combinados, caracterizado por todas as pontuações serem iguais ou muito próximas, permite ao portador desse perfil uma flexibilidade nas mais diversas situações, sendo “(...) capazes de ouvir e responder a muitos pontos de vista diferentes com facilidade.” A autora ressalta que para outra pessoa com um estilo dominante, as pessoas com perfil de estilos combinados podem parecer indecisas, devido a sua tendência em observar todos os lados de um assunto e em sua dificuldade de restringir suas escolhas. Um importante aspecto levantado pela autora é a verificação do desenvolvimento da combinação de estilos, a qual pode ter suas origens em uma habilidade natural ou necessidade situacional. Sendo verificada a proveniência como situacional, Butler (op.cit.) aconselha uma observação mais profunda a fim de concluir se as características de um estilo específico estão sendo ignoradas ou ainda não foram descobertas.

Já o terceiro questionário (Anexo 7), elaborado por Joy M. Reid, foi aplicado fora do contexto formal de educação e, da mesma forma que o questionário anterior, foi respondido em menos de cinco minutos.

Com relação ao último questionário mencionado, houve a necessidade de sua tradução³³, uma vez que a versão encontrada é a original em língua inglesa. Apesar de todos os participantes da pesquisa serem falantes nativos ou não-nativos de Inglês, nossa intenção foi trabalhar com eles, em todos os momentos, na L-alvo – Português do Brasil. Devemos ressaltar que, ao fazer a tradução, não julgamos necessária alteração alguma, uma vez que, culturalmente, a versão original se adaptou ao contexto de aplicação, sendo passível de uso.

O terceiro questionário foi aplicado fora do contexto formal de educação, em encontros informais marcados entre pesquisadora e participantes de pesquisa, individualmente, e, da mesma forma que o questionário anterior, foi respondido em menos de cinco minutos. Este instrumento de pesquisa foi elaborado por Joy M. Reid (1984), a qual classifica os estilos de aprendizagem em seis variantes como veremos a seguir:

- a) Visual: são pessoas que internalizam melhor as informações quando estas são lidas, vistas. São pessoas que têm a facilidade de aprenderem sozinhas, através de uma leitura.

³³ A autorização da autora desse questionário para sua utilização e tradução para o Português encontra-se no anexo 8.

Como forma de se lembrarem das informações transmitidas a elas, as pessoas com forte estilo visual deveriam tomar notas de todas as explanações orais que lhes são fornecidas;

- b) Auditivo: São indivíduos que internalizam melhor as informações que elas ouvem, que têm a facilidade de aprender através de discussões em sala de aula, através de conversas com colegas, materiais de áudio, entre outros. Quando necessitam estudar sozinhas, o mais benéfico para elas talvez fosse ler o material movimentando os lábios ou mesmo gravar o novo texto em áudio para escutá-lo posteriormente;
- c) Tátil: As pessoas com tendências maiores ao estilo tátil captam melhor as informações quando elas podem trabalhar em algo; é o popularmente conhecido “mão-na-massa”. São pessoas que têm a facilidade de aprender através de atividades laboratoriais ou as quais as permitam lidar com materiais, tocar e modelar diferentes materiais, entre outros. Fazer anotações e envolver-se fisicamente em sala de aula com atividades relacionadas a um novo assunto poderia ajudar essas pessoas a internalizar um conhecimento;
- d) Cinestésico: As pessoas com este estilo em grandes proporções internalizam melhor as informações quando podem experimentar novas situações, participar ativamente em trabalhos de campo, interpretações em sala de aula. De acordo com Reid (1984), uma combinação de estímulos é a forma através da qual o sujeito com o estilo cinestésico dominante poderá ser beneficiado – uma atividade simultânea à compreensão de um material em áudio, por exemplo;
- e) Grupal: São pessoas que internalizam melhor as informações quando trabalham em grupo. Elas valorizam a interação e a atividade desenvolvida com, pelo menos, mais uma pessoa. O estímulo gerado pelo trabalho em grupo é o que costuma fazer com que as pessoas com maior preferência por esse estilo tenham um aproveitamento maior na aquisição de conhecimento;
- f) Individual: São as que se concentram melhor sozinhas. Isso faz com que as pessoas com preferência por esse estilo internalizem melhor novas informações e novos conhecimentos quando estudam por si só e trabalham sozinhas.

Reid (op. cit) tabela os resultados obtidos com o seu questionário em estilos de aprendizagem com preferência majoritária, estilos de aprendizagem com preferência minoritária e insignificante. Veremos, então, a seguir, a pontuação definida por Reid para classificar os estilos como majoritários, minoritários ou insignificantes e, em seguida, faremos a análise dos resultados obtidos com esse questionário.

Tabela 3 – Classificação dos estilos de aprendizagem (Reid, 1984)

Preferência Majoritária de Estilo de Aprendizagem	38-50
Preferência Minoritária de Estilo de Aprendizagem	25-37
Insignificante	0-24

Na Tabela 4, observamos a pontuação que cada participante da pesquisa obteve em relação a cada um dos estilos de aprendizagem. Todos os participantes têm uma pontuação para todos os estilos, sendo diferenciados uns dos outros tão somente pelo grau de identificação das pessoas com os estilos de aprendizagem, que foram classificados em majoritário, minoritário ou insignificante.

Tabela 4 – Pontuação obtida por cada participante da pesquisa no questionário de Reid (1984)

	Auditivo	Visual	Cinestésico	Tátil	Grupal	Individual
P1	36	28	44	50	48	36
A1	32	26	44	42	40	20
A2	36	32	38	40	34	20
A3	42	36	44	46	48	22
A4	46	20	40	38	40	14
A5	42	36	46	48	46	28

Com os resultados obtidos, verificamos que, unanimemente, os estilos cinestésico e tátil de aprendizagem são os que se destacam, uma vez que todos os estilos se enquadraram na classificação majoritária para todos os participantes.

Já para o estilo grupal de aprendizagem, quase todas as pessoas pesquisadas tiveram este estilo como majoritário. Somente A2 não teve tanta identificação, considerando este estilo minoritário.

O estilo auditivo de aprendizagem teve sua classificação dividida entre os participantes da pesquisa. Metade dos pesquisados (A3, A4 e A5) apresentaram a audição como um estilo majoritário e a outra metade (P1, A1 e A2) como estilo minoritário.

Podemos observar que, em grande parte das sala de aula de línguas, a compreensão oral é privilegiada. É importante, sim, dar grande valor à audição, uma vez que esta tem fundamental importância na comunicação – sendo a ela, normalmente, o objetivo maior da aprendizagem de línguas. No entanto, uma vez verificado que nem todos os integrantes do grupo têm na audição seu ponto forte, outros recursos poderiam/deveriam ser utilizados para dar mais suporte ao material apresentado. Isso não só auxiliaria os estudantes que têm dificuldades em internalizar o conteúdo através do canal auditivo, mas também os ajudaria, aos poucos, a desenvolver mais este seu ‘ponto fraco’, fortalecendo-o ao invés de conformar-se e tentar sempre apreender algo de uma forma mais ‘acessível’.

O estilo visual de aprendizagem, por sua vez, foi identificado por quase todos os participantes de pesquisa como sendo minoritário em seus processos de aquisição. Para A4, contudo, este estilo enquadrou-se como insignificante.

Finalmente, temos o estilo individual de aprendizagem. Este, para a maioria dos participantes, apresentou-se como insignificante. P1 e A5, todavia, tiveram como resultado deste estilo uma classificação de minoritários.

Apesar de os estilos de aprendizagem cinestésico e tátil apresentarem a classificação majoritária para todos os pesquisados, isso não significa que os participantes tenham se identificado apenas com estes dois estilos. Outros estilos também representaram, majoritariamente, as preferências de alguns participantes. Um exemplo disso é A4, cuja maior pontuação obtida foi no estilo auditivo. Já A3 tem no estilo grupal de aprendizagem o seu ponto forte.

A seguir, apresentaremos uma tabela (Tabela 5) que exibirá uma classificação para os estilos de aprendizagem – a classificação de cada estilo de acordo com o número de participantes da pesquisa. Para esta tabela, foram considerados somente os questionários dos alunos, ou seja, participantes de pesquisa A1, A2, A3, A4 e A5.

Tabela 5 – Classificação dos estilos de aprendizagem entre os participantes da pesquisa

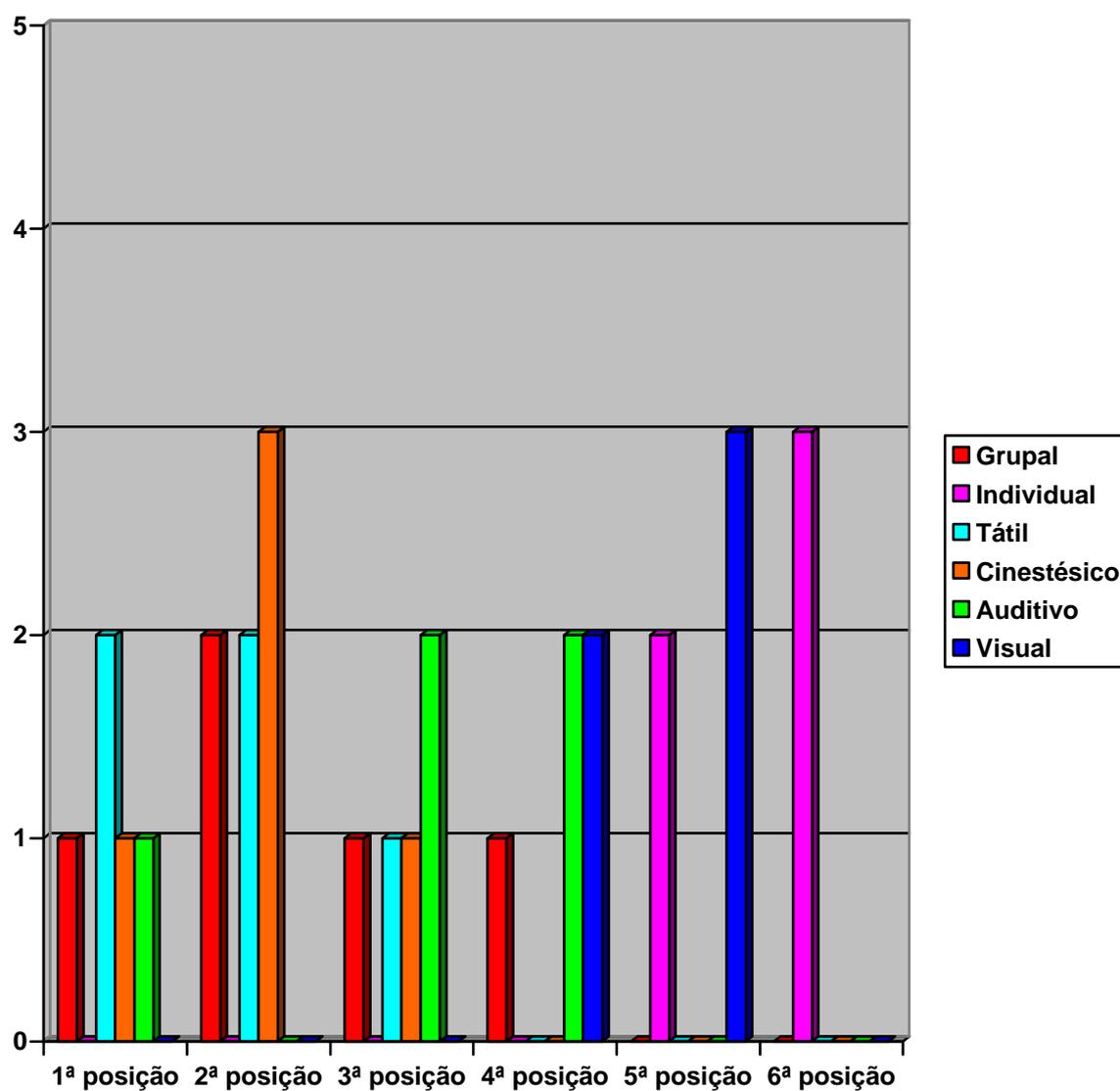
Colocação	Auditivo	Visual	Cinestésico	Tátil	Grupal	Individual
1º	1	---	1	2	1	---
2º	---	---	3	2	2	---
3º	1 + 1*	---	1	1*	1	---
4º	2	2*	---	---	1	---
5º	---	3	---	---	---	2*
6º	---	---	---	---	---	3

Para todas as posições, encontraremos o número total de alunos participantes da pesquisa, com exceção da segunda e da sexta posições. Na segunda posição verificamos um total de sete classificações. Isto ocorre devido ao fato de alguns estudantes (A4 e A5) terem como resultado para a segunda posição, simultaneamente, dois estilos de aprendizagem, o que significa duas classificações a mais no segundo patamar. Por conseguinte, há um reflexo na sexta posição, onde só encontramos um total de três classificações.

Na terceira, quarta e quinta posições, registramos com asterisco as classificações referentes a A4 e a A5 que deveriam estar na posição seguinte. Todavia, devido ao ocorrido na segunda posição, onde dois estilos encontram-se no mesmo patamar, a classificação passou para o nível superior. Sendo assim, por exemplo, na terceira posição, na coluna referente ao estilo auditivo de aprendizagem, verificamos o registro 1 + 1*. Este registro mostra que encontramos dois alunos pesquisados identificados com o estilo auditivo como sua terceira opção de estilo de aprendizagem. No entanto, uma classificação realmente encontra-se em terceiro lugar, enquanto a outra, seguida de asterisco, refere-se ao participante de pesquisa que apresentou dois estilos num mesmo patamar. Ou seja, essa classificação seguida de asterisco que se encontra no terceiro nível, deveria estar na quarta posição, caso o aluno em questão não tivesse apresentado dois estilos em uma mesma colocação.

Veremos a seguir, um gráfico mostrando os estilos em cada uma de suas posições de classificação.

Gráfico 3 - Classificação dos estilos de aprendizagem entre os participantes da pesquisa



De forma resumida, poderíamos mostrar como os participantes da pesquisa (aqui incluímos P1) se identificaram com cada estilo de aprendizagem, como apresentado na tabela abaixo.

Tabela 6 – Grau de identificação de cada participante da pesquisa em relação aos estilos de aprendizagem (Reid, 1984)

Colocação	Auditivo	Visual	Cinestésico	Tátil	Grupal	Individual
1º	A4		A1	P1, A2, A5	A3	
2º			A2, A4, A5	A1, A3,	P1, A4, A5	
3º	A2, A5*		P1, A3,	A4*	A1	
4º	P1, A1, A3	A4*, A5*			A2	P1
5º		P1*, A1, A2, A3				A4*, A5*
6º						A1, A2, A3

Novamente, o asterisco nesta Tabela 6 apresenta a mesma função proposta na Tabela 5.

Tendo como referência a classificação obtida de acordo com os resultados de P1, através do questionário de Reid (1984), relacionamos o estilo de aprender/ensinar de P1 com os estilos de aprender de A1, A2, A3, A4 e A5. Desta forma, chegamos à seguinte tabela comparativa:

Tabela 7 – Semelhança entre as preferências de P1 em relação às preferências de cada um dos alunos

		As preferências de P1 em relação a...				
		A1	A2	A3	A4	A5
1º)	Tátil		X			X
2º)	Grupal				X	X
3º)	Cinestésico			X		
4º)	Auditivo	X		X		
	Individual					
5º)	Visual	X	X	X		
6º)	---					

O estilo tátil de aprendizagem é com o qual P1 mais se identifica, da mesma forma que A2 e A5. Em segundo lugar, P1 identifica-se muito com o estilo grupal, o qual coincide nas preferências de A4 e A5.

A1 teve em comum com P1 a sua quarta e quinta opção de estilos – auditivo e visual, respectivamente – que são, no entanto, os estilos menos preferidos por P1.

Já A2 se encontrou em dois extremos: coincide com P1 em seu estilo mais forte (tátil) e mais fraco (visual).

A3, por sua vez, é o participante que apresentou mais estilos coincidentes com P1, de todo o grupo. A relação ocorreu nos estilos cinestésico, auditivo e visual.

Enquanto A3 apresentou mais estilos afins, A4 foi o participante com menos estilos comuns – somente o estilo grupal coincidiu com o de P1.

Finalmente, A5, apesar de como a maioria dos membros de seu grupo, apresentar somente dois estilos comuns a P1, esses dois são os mais fortes para ambos os participantes, o que, de certa forma, pode garantir a A5 uma maior facilidade de aquisição de conhecimento.

Podemos verificar, também, através da Tabela 7, no que diz respeito às relações de preferências de P1, que o estilo individual não apresentou nenhuma afinidade com as preferências dos demais integrantes do grupo – seus alunos. Caso a professora não esteja ciente dessa condição, uma atividade em sala de aula pode não apresentar os resultados tão bons quanto os esperados. Como podemos verificar na Tabela 4, o estilo individual é o menos apreciado pelos alunos, os quais, em sua maioria, o catalogaram de ‘insignificante’. Isso é um indicador de que os alunos não devem gostar muito de trabalhar sozinhos, e uma atividade individual na L-alvo pode não gerar efeito algum, ou gerar desde insatisfação até certo bloqueio para determinado assunto³⁴.

Outra observação que podemos fazer é que P1 se identifica em menor grau com estilo visual. Durante as observações em sala de aula, verificamos que, muitas vezes, as palavras novas deixavam de ser apresentadas visualmente, o que fez com que alguns alunos

³⁴ De acordo com Krashen (1982), isso seria o aumento do filtro afetivo.

tecessem comentários nos diários dialogados e nas entrevistas sobre a falta dessa apresentação visual como, por exemplo, escrever as palavras no quadro.

Com relação aos segundo e terceiro questionários, foi organizada uma avaliação de cada um deles por parte de todos os participantes da pesquisa, de acordo com seus resultados finais. Ou seja, eles receberam duas folhas contendo um retorno (Anexos 5, 6 e 8) dos questionários por eles respondidos. Este retorno referente aos resultados finais individuais foi feito na tentativa de poder ajudar os participantes da pesquisa a compreender melhor seus respectivos estilos de aprendizagem e na esperança de trazer-lhes benefícios futuros no que tange à aquisição da L-alvo.

3.5 Análise das entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio

Os objetivos dessas entrevistas foram: a) esclarecer dúvidas que surgiram durante as observações em classe, bem como durante as conversas via diários dialogados; b) confirmar algumas observações feitas durante a pesquisa; c) checar junto aos participantes da pesquisa as suas impressões sobre os dois últimos questionários aplicados, que avaliaram os estilos de aprendizagem, e d) coletar informações que possam ter passado despercebidas durante as observações e durante as conversas através dos diários dialogados.

Devemos nos lembrar que as entrevistas para os alunos foram divididas em duas seções (Anexos 10 e 12) – a primeira inclui perguntas comuns a todos os participantes, enquanto a segunda, referiu-se a perguntas específicas para cada um, de acordo com os tópicos que foram surgindo no uso dos *DDias*. No caso de P1, a primeira parte da entrevista foi realizada duas vezes, sob diferentes perspectivas – uma tendo P1 como aluna e a outra tendo P1 como professora (Anexos 11 e 13). A terceira parte da entrevista, assim como desenvolvida com os demais participantes de pesquisa, foi elaboradas com base nos assuntos discutidos no *DDia*.

Dentre as perguntas comuns a todos os participantes da pesquisa, encontramos uma questão referente à relação entre estilos de aprender e estilos de ensinar. Quando questionado sobre o efeito resultante de estilos de ensinar diferentes de seus estilos

de aprender, A5 relatou que a aprendizagem não seria afetada, uma vez que o aluno se adapta ao estilo de ensinar do professor.

P: (...) *E quando o professor não ensina no mesmo estilo do seu, como que isso afeta a sua aprendizagem?*

A5: *Não. Na verdade não afeta porque sempre a gente acaba se aproximando do jeito do professor. Se você for um professor, né, um pouco severo demais, tudo bem – não dá. [xxx]*

P: (...) *Nesse caso que você colocou “um professor severo demais”, como você acha que isso o afetaria?*

A5: *Acho que ia aprender um pouco mais lento. Não ia gostar tipo da matéria. Tipo, não ia gostar a língua Português. Ia criar uma barreira, uma barreira. [xxx]*

P: *Ia criar um bloqueio.*

A5: *Ia criar um bloqueio pra sempre.*

Nesse trecho, verificamos a flexibilidade-solução que A5 apresenta ao não compartilhamento de preferências entre os estilos de ensinar de um professor e os seus estilos de aprender. Na realidade, essa flexibilidade é parte de uma reavaliação de comportamento para a internalização do novo conhecimento; é parte da experiência vivida trazida pelo aluno que, através do convívio social com indivíduos que têm outras preferências, irão desenvolver uma distinta cultura de aprender. No entanto, ressaltamos que Ayre & Nafalski (2000) apontam essa adaptação como uma consequência das origens dos estilos de aprendizagem dos alunos, cujas práticas são desenvolvidas para alcançar as expectativas dos professores³⁵. Apesar da grande tendência de equilíbrio, A5 também menciona a possibilidade de um bloqueio, dependendo da forma como o professor lida com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Krashen (1982) já tecia comentários sobre esse aspecto em sua hipótese do filtro afetivo.

Apresentando uma consequência mais extrema da falta de correspondência entre estilos de ensinar e estilos de aprender, P1 nos contou que, durante a sua experiência como aluna, houve um abandono de curso de idiomas, e outro quase abandono de curso. Veremos a seguir seu relato:

³⁵ Esses autores mencionam que a literatura referente aos estilos de aprendizagem pode ser dividida em dois grupos: o que vê os estilos de aprendizagem como provenientes de personalidade e experiência de vida das pessoas, e o outro grupo que vê os estilos de aprendizagem como práticas desenvolvidas pelos alunos como respostas às expectativas dos professores. Para o primeiro grupo, os autores mantiveram a nomenclatura de *estilos de aprendizagem*; o segundo grupo, por sua vez, eles chamaram de *conceitos de aprendizagem*.

P: Certo! É... alguma vez você se sentiu frustrada, triste ou desmotivada porque o seu... porque o estilo de ensinar do seu professor não correspondia com o seu estilo de aprender?

P1: Sim! É... em dois momentos, é... quando eu aprendi alemão, na Suíça – inclusive eu abandonei o curso por conta disso, e agora aprender o espanhol também –, é... eu fiquei frustrada e tive que... que assim, que refletir sobre isso pra poder continuar estudando. Eu não abandonei o espanhol mas... no alemão eu abandonei.

P: Qual foi a situação que aconteceu pra te deixar frustrada e desmotivada com o alemão?

P1: É... a ênfase e a forma da língua, é... memorização de... de vocabulário, tá? É... muito exercício de fixação de estrutura, tá? É, falta de... prática oral, falta de... de diálogos e situação de, de uso.

P: E seriam essas coisas que você, você... queria mais na parte oral?

P1: É... é queria era vivenciar a língua, né? Mesmo ter uma chance de... de... de tentar usar a língua, ou na produção de texto ou... ou praticando oralmente. É... eu não tinha chance, né?!

P: Unrun.

P1: Porque era uma estrutura fechada, né? É... gramatical, né? A aula tinha essa estrutura muito... muito fechada.

Questionamos P1 em como sua aprendizagem foi afetada antes de abandonar o curso de alemão, ao que P1 nos contou que ela deixou de realizar as atividades em casa por achá-las muito repetitivas. O seu interesse pelo estudo daquele idioma, gradativamente, diminuiu e, conseqüentemente, a sua participação em sala de aula, também.

No depoimento de A4, ficou claro que, para esse aluno, a falta de correspondência entre estilos de ensinar e aprender, gerou certa desmotivação. Ele mencionou:

A4: Em grupo é... em grupo, é claro cada um é diferente então é... eu pensei, eu entrei especialmente pra, é... pra me... pr'aqueles aulas lá na UnB pra voltar... hnn... é... pra voltar e aprender de novo gramática, mas não foi isso, né? Eu entrei já... lá... é... gente usou praticamente muita é... é, conversamos sei lá, muitas leituras, tudo isso, preparações mas... é... tinha pouquíssima gramática, é... poucos exemplos, né? E por isso eu fiquei sempre, sempre quando eu estudava um pouco frustrado ou triste, pois eu esperava pra outra coisa, mas não dá pra ser assim se tem muitas coisas, né? Tinha alguns momentos que eu já fiquei feliz, mas logo depois parou, né?

A desmotivação observada na fala de A4 foi resultado da não predominância de prioridades em sala de aula – enquanto A4 buscava mais prática gramatical para seu aprimoramento da aprendizagem de Português, P1 propunha atividades que enfatizavam a comunicação. Essa busca de A4 pela gramática pode ser um reflexo de seu estilo de aprendizagem linear-realista, sem nenhum estilo de apoio, uma vez que A4 necessita de uma ordem de aprendizagem que lhe dê segurança no momento de produzir a L-alvo. Afinal, de

acordo com Butler (2000), as pessoas que apresentam dominância no estilo de aprendizagem lienal-realista gostam de realizar suas atividades com firmeza, com a consciência de que estão efetuando determinada tarefa apropriadamente.

Por sua vez, A2 nos relatou que, apesar de frustrada com alguns momentos de sua aprendizagem, também realiza certas atividades em casa, a fim de suprir suas necessidades durante o processo de aprendizagem da L-alvo.

P: Alguma vez você se sentiu frustrada, triste ou desmotivada porque o estilo de ensinar do seu professor não correspondia ao seu estilo de aprender?

A2: Eu me lembro, eu fiz uma disciplina de português lá no Canadá e foi uma aula muito grande de iniciante. E assim, a professora ela tentou, ela falou muito Inglês, primeiro, porque todo mundo era do nível iniciante. Também ela deu muita lição didática. Ela falou, escreveu coisas na parede – como é o nome?

P: No quadro negro.

A2: No quadro negro. Mas tava muito chato porque ninguém participou. Assim, não era participativo. Eu fiz aquela disciplina e eu me lembro que eu fui pro Brasil a primeira vez em outubro, e eu me lembro assim, eu poderia ler algumas coisas, mas de comunicar, quase impossível. Eu me lembro eu me sentindo mal na sala, muito frustrada, por que era quase informação, mas não aprendizagem. Eu acho que eu não aprendi muito. Eu tava muito passiva e tudo dentro a sala.

P: Mas e aí, você desistiu do curso por conta disso?

A2: Não, não! Eu terminei, eu terminei o curso.

P: Quando o professor não ensina no mesmo estilo do seu, como que isso afeta a sua aprendizagem?

A2: Eu acho que eu tento buscar outras coisas fora da sala de aula, né?! É, eu me sinto frustrada, mas, no caso do português, eu sabia que iria ser muito importante pra mim, na minha relação com o Marcos³⁶, minha transferência pro Brasil, então eu sempre tinha isso... um... tipo um... isso era meu objetivo de aprender português, não era só porque eu gostava de aprender línguas. Então, eu acho que eu me senti frustrada, mas eu busquei fazer coisas fora, também. Eu me lembro assim, também, no Canadá, eu tentei assistir algumas novelas, que tinham novelas brasileiras, que tem uma canal muito cultural, que mostra coisas do Canadá, do Brasil, de Portugal, da Espanha, você quer na língua sem subtítulos em Inglês. Eu tentei assistir algumas vezes as novelas brasileiras e só... aquelas listas, a música...

P: Então você tenta suprir o que falta em sala de aula em casa, de outras formas.

A2: É, exatamente.

Como já foi observado anteriormente, na apresentação dos resultados obtidos com o questionário de Reid (1984), A2 apresenta uma grande amplitude de estilos de aprendizagem. O único estilo classificado como insignificante é o individual. Mesmo assim, e apesar da frustração, A2 enfrentou sua não preferência pelo estilo individual e passou a desenvolver, em casa, atividades que a ajudassem no processo de aprendizagem de PLE, a fim de suprir suas carências de sala de aula. A motivação encontrada para a realização de tais

atividades é a integrativa, uma vez que a participante iria casar-se com um brasileiro e preparava-se para morar no Brasil.

A1, por sua vez, disse que a incompatibilidade entre os estilos de ensinar do professor e seus estilos de aprender não interferiria em nada na sua aprendizagem, já que, em casa, ao estudar, trabalharia o conteúdo ensinado a sua maneira. Essa noção de não interferência no processo de ensino-aprendizagem pôde ser verificado no trecho da entrevista que se segue:

A1: *Eu vou assistir à aula mas vou fazer do meu jeito lá em casa, né?!*

P: *E você acha que isso, durante a aula, isso afeta?*

A1: *Não, acho que não muito, porque, assim, vou, em casa, quando eu estudo, vou fazer do meu jeito. Então, não.*

A3 compartilhou da opinião de A1, enfatizando que a maneira de ensinar do professor e a maneira de aprender do aluno são aspectos diferentes. De acordo com A3

A3: *Olha, eu acho que esses assuntos são coisas diferentes, ou seja, o professor 'enseña' uma língua, não?! E pode ser no meu método ou não meu método, mas uma parte é do professor e outra parte é minha. Uma coisa é a forma de 'enseñar' o professor e outra coisa 'és' o método que eu vou utilizar para aprender. E meu método, há coisas que é meu método, e aí, o professor nem sabe. Então, não tem [efeito negativo].*

P1, durante a entrevista, respondeu a mesma pergunta sobre a falta de correspondência entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar sob duas perspectivas – sob o ponto de vista de P1 como aluna e sob o ponto de vista de P1 como professora. A posição apresentada como aluna já foi exposta anteriormente. Vejamos agora o depoimentos de P1 sobre o mesmo tópico, mas analisando do ponto de vista de quem ensina. A princípio, P1 citou que os estudantes deveriam procurar escolas de idiomas, no caso, que tivessem uma metodologia mais adequada aos estilos de aprendizagem deles. Além disso, ela P1 mencionou:

P1: *(...) eu jogo a bola pra eles [os alunos] no sentido de que eles precisam, é... investigar, né, como o curso funciona pra saber se eles vão se adaptar àquela metodologia, tá?! É... e uma outra... é, uma outra coisa é que assim, eu acredito que, é... deve existir algo com... ele deve aprender de alguma forma, né?! Talvez ele não aprenda de uma forma prazerosa, talvez ele não permaneça no curso (...) Então assim, é... eu acho que assim, o aluno que tem uma responsabilidade,*

³⁶ O nome real dessa pessoa foi trocado para manter sua identidade preservada.

vamos ver se eu consigo sintetizar, o aluno tem uma responsabilidade a partir do momento em que ele pode escolher, tá? E... uma outra coisa é... é aprender o máximo que ele puder com aquele estilo se ele não tem outra saída.

(...)

P1: *Pois é, então, como afeta? É... afeta no sentido dele aprender é... menos, num é, ou abandonar o curso. Acho que poderia ser isso.*

P: *Ok!*

P1: *Né? E aprender com menos entusiasmo, tá, e com menos satisfação.*

A sugestão de P1 para que os alunos procurem escolas com uma metodologia que corresponda aos seus estilos de aprendizagem, já havia sido proposto por Kroonenberg (1995), mas no âmbito dos materiais didáticos. Afinal, para que um aluno procure um curso de idiomas cuja metodologia se adeque melhor às suas necessidades, torna-se imprescindível que, primeiramente, esse estudante tenha consciência de suas preferências e de como pode trabalhar para melhor tirar proveito delas. Desta forma, Kroonenberg (op.cit) sugere que conscientizemos os alunos de suas preferências de aprendizagem, desenvolvendo neles, gradativamente, autonomia no processo de aprendizagem. Dessa forma, a tendência é de viabilizarmos que os próprios estudantes sejam capazes de optar por certos aspectos propostos nos materiais didáticos que melhor se encaixem aos seus estilos preferenciais de aprendizagem.

Em outro momento, quando questionamos P1 com relação a uma possível frustração ou desmotivação do professor ligada à (às vezes, aparente) falta de interesse ou não internalização do conteúdo compartilhado com os alunos, obtivemos a seguinte resposta:

P: *É... Bom, às vezes o professor se sente frustrado, né, porque seus alunos não demonstram interesse na matéria ou até mesmo demonstram não absorver o conteúdo. Isso pode ser consequência da falta de encaixe, né, entre o estilo de aprender dos alunos e o estilo de ensinar do professor. É... você já sentiu isso em sala de aula alguma vez? Você como professora? Como aluna você disse que sim. E como professora?*

P1: *Unrun. Quer dizer, eu ainda não havia pensado na questão do estilo de aprendizagem de fato, né? Mas assim, ah... você... eu sempre fiz assim: aquele que gosta mais, aquele que gosta pra menos, então. Aquele que gosta de assistir a um filme ou aquele que não gosta de ler uma crônica, né?! Ou aquele que não gosta de obra literária. Então, não... não... não tinha feito percepção do estilo de aprender de fato. Mas quando eu percebo essa falta de interesse para a atividade, é... eu penso sobre isso e tento, na aula seguinte, levar algo completamente diferente daquilo que eu desenvolvi na aula anterior, tá?*

(...)

P1: *Interpretação... Então, é... eu ainda não... não... não tinha pensado em estilo, pensava, sim, em tentar diversificar as tarefas pra não ficar repetitivo, num é?! Tentar diversificar o tema, também, e... e... enfatizar habilidades diferentes a cada aula, né?! Que elas aparecem de forma integrada a gente sabe – uma puxa a outra – mas a gente planeja uma aula e enfatiza uma habilidade ou duas, ou três, né?! [xxx] duas de cada vez: normalmente, eu faço assim. Mas eu acredito que estilo eu não tenha mexido, não.*

Esse trecho reflete a realidade de um grande número de educadores que não sabe, apropriadamente, da existência de diferentes estilos de aprendizagem e, muito menos, das vantagens que o conhecimento dos estilos de aprendizagem pode propiciar nos ambientes de educação.

Quando P solicitou que os AA se colocassem na posição de professores, e questionou sobre as atividades que eles aplicariam em sala por julgarem que seriam mais apropriadas para a aprendizagem de línguas, A1 menciona que “traria muitas, muitas canções, muitos contos, alguns livros que você pode ler, alguns filmes que você pode assistir, além da gramática, né?”. A2 revelou:

A2: É, eu gostaria de fazer uma mistura entre atividades onde a aluna participa, tipo, conversas entre os alunos ou apresentações e esse lado assim, de comunicação oral. Música, e filmes... depende, talvez, do que os alunos expressam, também, quais são os interesses deles, né?! E também o lado escrito, né?! Me lembro que P1³⁷ usou muito a técnica de fazer atividades do tipo escrever uma carta, uma coisa dos gêneros escritos, assim, coisas diferentes. Pra praticar a conversação escrita, também.

A3, por sua vez, citou que sistematizaria, no quadro, o máximo possível, as regras gramaticais, e as explicaria para que os alunos pudessem fazer perguntas. A4 citou que aplicaria em sala de aula o que chamou de “atividades clássicas”, agrupando, aí, as atividades desenvolvidas com fitas, filmes e diálogos. A5 enfatiza a dramaticidade – “Procuraria organizar tipo um teatro, um diálogo entre os alunos.”

Um fato durante a entrevista diz respeito à conscientização dos participantes da pesquisa com relação à origem de seus estilos de aprendizagem, segundo os resultados obtidos com a aplicação do *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire* (Reid, 1984). Em um primeiro momento, a primeira reação da maioria dos participantes da pesquisa é responder que não sabem o porquê de suas tendências para melhor internalização de um novo conhecimento. A4, por exemplo, revelou, realmente, não saber a origem de suas preferências. No entanto, alguns foram capazes de propor hipóteses que sustentassem a proveniência de certos estilos de aprendizagem. A1, sobre os estilos cinestésico e tátil, disse

³⁷ Ver nota 36.

que essa tendência é um reflexo de inúmeros trabalhos ligados às Artes e, também, vários projetos desenvolvidos no centro de ensino que frequentou. Além disso, sobre seu estilo grupal, o justificou com o hábito de permanecer na escola, após as aulas, e passar o resto do dia estudando com as amigas. A2 tentou justificar seus estilos de aprendizagem, trazendo, como exemplos, práticas que terminam por reforçar seus estilos, e não mostrar suas origens, como veremos a seguir:

A2: *É porque [xxx] eu gosto de mexer com as listas, de escrever, eu gosto de organizar assim, de maneira escrita, com meus mãos. E esse lado cinestésico, é esse lado de ter uma experiência com a língua, de participar, de comunicar. Eu acho esse aqui muito importante pro meu aprendizagem e, talvez, por isso, o individual ao final, porque, eu acho que, além das atividades que eu fiz individualmente, eu acho que eu me sinto mais à vontade com a aprendizagem depois de usar, de comunicar com as pessoas. Não é uma coisa que eu posso fazer sozinha, não?!*

(...)

A2: *Ah, então... eu me lembro que eu fui encaixado nesse aqui – auditivo. É porque... é verdade. Eu lembro as coisas que são falado, que eu ouve tá mais fácil do que eu li alguma coisa, não sei. Talvez por isso que é tão... tão forte aqui. É, a música, eu vou ouvir alguma coisa, daí eu vou lembrar e ajuda na minha aprendizagem, mas eu acho que não é alguma coisa consciente pra mim, se eu gosto necessariamente de uma palestra, de ouvir as coisas e daí lembrar, né?!*

(...)

P: *E o grupal é aquilo que você falou, né?! A questão da comunicação. E o visual?*

A2: *Não sei... eu não [xxx] como visual pra mim, me ajudar a aprender coisas.*

A2: *Então, por exemplo, o visual não me ajuda a lembrar. Eu me lembro de umas palavras que o Marcos³⁸, meu marido, falou, ou algumas outras pessoas, eles falaram. Assim, eu pedi pra eles repetir bem lento. Bem, eu repetia algumas vezes e tentei usar. Mas é isso que me ajuda a lembrar (...).*

A5 demonstrou a origem de alguns de seus estilos da seguinte forma: estilo grupal devido ao hábito de seus antigos professores proporem atividades grupais nas salas de aula; estilo tátil devido à escola profissionalizante que frequentou durante quase quatro anos, onde A5 manuseava muitos instrumentos para trabalhar com máquinas; com relação ao estilo auditivo, A5 mencionou, somente, que, como os professores, em seu país, tinham o costume de dar aulas explanatória, ele se adaptou a essa forma e disse que, atualmente, se não está presente na aula, ouvindo o professor, ele terá dificuldades com aquele assunto posteriormente. A3, por sua vez, nos respondeu:

³⁸ Ver nota 36.

A3: *Olha, eu acho que, que é resultado da minha experiência porque eu sou uma pessoa que sempre gostou de estudar, então, eu estudei bastante e eu acho que fui aprendendo com a experiência.*

P: *Então é a sua bagagem de vida, como aluna...*

A3: *É, é.*

P1 fez duas colocações. A primeira disse respeito à origem de seu estilo de aprender, enquanto a segunda colocação disse respeito ao seu estilo de ensinar.

P1: *Bom, meu estilo de... eu acho que tem um... tem, acho, que um traço de personalidade forte, né?! É... também tem a ver com a... com a minha... a cultura de aprender que foi sendo construída no... no percurso da minha vida. Então, eu acho que tem a ver com a postura da família em relação aos estudos. No meu caso, eu vejo isso muito nítido – eu tenho horário de estudar –, a importância de estudar, e... e depois, né, na... na adolescência a... a chance de troca com outros colegas... então, quando eu pedia ajuda pra um colega de física, de química, de biologia, que eram disciplinas que eu tinha mais dificuldade é... eu tentava aprender do jeito que ele aprendia. Então, isso também ajudou, me ajudou a... a construir meu perfil. Mas eu acredito que meu traço de personalidade é muito forte. O histórico familiar no sentido de desde quando nós começamos a estudar, num é?! É... os colegas em sala de aula, a troca, aprender com o colega e claro que, no meu caso em particular, depois que eu comecei a dar aulas, né, aí eu mudei muito, também. [referente às origens do estilo de aprender de P1]*

P1: *Hnn, é... eu acho que... vem do meu próprio... do meu próprio estilo de aprender, né, mais a... a competência aplicada que eu venho desenvolvendo, né, e... nos últimos anos, é... como sou professora de língua estrangeira, né? Então do meu é... na minha... na minha, no meu trabalho de tentativa e erro, inicialmente, né, como professora, como professor, no início da profissão, e depois com os estudos em *Linguística Aplicada*. Assim, pra mim é muito claro, muito nítido, é... a mudança do estilo de ensinar, né, se... se eu posso chamar com essa nomenclatura, é... antes de... de conhecer a *Linguística Aplicada* e depois. [referente às origens do estilo de ensinar de P1]*

Os três últimos trechos das entrevistas com A3 e P1 nos remete ao já debatido aspecto da herança acumulada por cada indivíduo em cada momento de vida. Herança essa levada e utilizada, também, em sala de aula, para o processo de ensino-aprendizagem ao qual as pessoas se submetem. Suas práticas e suas preferências são reflexos de constantes readaptações ao meio no qual se inserem. Daí, A3 e P1 se referirem à origem de seus estilos de ensino e/ou aprendizagem como resultado de suas experiências.

Passemos agora para a triangulação dos dados coletados.

3.6 Triangulação dos dados

3.6.1 A professora – P1

Um aspecto que nos chamou a atenção foi a discordância entre três classificações para um mesmo aspecto – a ordem de prioridade dos estilos de aprendizagem, segundo Reid (1984), no caso de P1. A ordem de importância obtida como resultado do questionário aplicado difere da ordem proposta por P1 quando colocada na situação de aluna. Ambas as ordens apresentadas diferem de uma terceira seqüência preferencial quando pedimos a P1 que se colocasse na posição de professora. Dessa forma, observamos a seguinte ordem classificatória:

Tabela 8 – Comparação entre os resultados de P1, no questionário PLSPQ x Classificação de P1-aluna x Classificação P1-professora

	Resultado obtido através do PLSPQ	P1-aluna	P1-professora
1ª posição	Tátil	Tátil	Grupal
2ª posição	Grupal	Grupal	Cinestésico
3ª posição	Cinestésico	Individual	Auditivo
4ª posição	Auditivo	Visual	Visual
5ª posição	Visual Individual	Cinestésico	Tátil
6ª posição	---	Auditivo	Individual

Quando questionada da concordância ou não de resultado do questionário de Reid (op.cit.), a única objeção de P1 foi referente ao estilo auditivo: “É... o, o auditivo, na minha concepção, pelo que a gente já conversou e tudo o mais, seria o último.”

Em um trecho da entrevista, quando interrogada sobre as atividades que realiza para aprender uma LE, P1 respondeu:

P1: (...) *Hnnn... escrita. Agora, há pouco tempo, eu tava aprendendo espanhol e a minha experiência em produzir textos me ajudou muito a... a aprender mais a língua, aprender vocabulário, é... a própria estrutura, né?! (...)*

Em outro momento, P1 citou que “sempre, e até obra literária, eu tenho mania de... de anotar ao lado, ou grifar alguma coisa que me interessa.” Verificamos, com essas declarações, uma seqüência de ações que caracterizam um indivíduo com preferências pelo estilo tátil – no caso de P1, esse estilo encontrou-se em primeira posição, tanto nos resultados do *PLSPQ*, como quando organizando sua própria ordem de estilos de aprendizagem sob o prisma de aluna. A contradição residiu ao compararmos a classificação do mesmo estilo sob o prisma de P1-professora, segundo a qual o estilo tátil encontrou-se na quinta posição.

A justificativa de P1 para deixar o estilo tátil em quinta posição (e nesse ponto da entrevista ela incluiu, também, a justificativa para o estilo individual estar em sexto lugar) foi:

P1: *Tátil. O quinto é o tátil porque, o quinto e o sexto, porque aí eu acho que o tátil e o... e o individual ele vai trabalhar mais em casa, então eu exploro o tátil e o individual para serem desenvolvidos é... em casa, como atividade extra-classe, né?*

P: *Unrun!*

P1: *Então é o momento que ele vai, vai escrever com mais calma, que ele vai produzir um texto, já que ele vai tá em casa, podendo recorrer ao dicionário, escrever um pouco, parar, retornar, e... individual porque é o momento que ele vai tá estudando sozinho. Então, juntar tarefas e... em que ele possa rever tudo que foi visto em sala de aula, né? Depois que ele trocou com os colegas, que ele experimentou em sala de aula, que ele ouviu, que ele viu, ele vai fazer, é... essa revisão, né, individualmente, e vai internalizar e vai trazer as dúvidas. Então, é o momento que ele tá sozinho, ele estuda novamente e traz as questões aí para [xxx].*

Quando questionada sobre seu resultado no questionário de estilos de aprendizagem proposto por Butler (2000) – perfil dual (linear realista e analítico) com estilo de apoio (dual-pragmático), P1 respondeu:

P1: *Concordo. Concordo porque acho que isso faz parte da... da minha relação com o mundo na... no meu dia-a-dia, né? (...) é... dessa forma é que eu escolhi fazer *Linguística Aplicada*, e não *Linguística*, num é? É... dessa forma que eu, é... a partir desse perfil, é que eu preferi trabalhar, prefiro trabalhar com formação de professor, e não com o ensino de língua estrangeira num curso comum, tá? Então, as decisões que eu tomo ou a minha relação com o mundo tem muito a ver com esse perfil, em todas as instâncias.*

No *DDia*, P1 também comentou sobre seu perfil registrando:

P1: *Acho que o meu perfil é um traço da minha personalidade, mas não sabia que poderia se estender para sala de aula.*

Preciso refletir sobre isso.

Vamos ver se consigo para o próximo bimestre.

Bom uma coisa já sabia sempre conjuguei o verbo analisar demasiadamente.

Achamos interessante mencionar essa observação sobre as reflexões de P1 a respeito dos estilos de aprendizagem, uma vez que o nosso trabalho serviu como ferramenta para essas reflexões. A pesquisa viabiliza a superação de alguns entraves e o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (reforçando dentro desse aspecto a relação entre estilos de aprender e estilos de ensinar), a partir do momento em que P1 passa a ter uma visão mais crítica e reflexiva no que concerne aos estilos de aprendizagem.

3.6.2 Aluno 1 – A1

Há uma contradição registrada entre os resultados obtidos no terceiro questionário aplicado (Reid, 1984) e a classificação proposta por A1, caso a própria participante de pesquisa colocasse, em ordem de suas preferências, os seis estilos de aprendizagem propostos. A1, em entrevista, ao ser questionada sobre como se classificaria, mencionou “Grupal e também auditivo e visual.” Os estilos auditivo e visual, diferentemente de suas colocações no questionário proposto, onde foram identificados em quarta e quinta posição, respectivamente, foram citados por A1 dentre os seus estilos majoritários.

Essa contradição, ao apresentar os estilos auditivo e visual dentre os mais importantes, também se refletiu no primeiro questionário aplicado, quando P questionou quais seriam as atividades que A1 desenvolveria em uma sala de aulas de línguas, caso ela fosse a professora.

A1: Eu faria discursos com os alunos, jogos e também trizeria música. Depois os alunos deveriam assistir muitos filmes e também ler muito.

Eu acho muito bom se os alunos têm que falar muito sobre assuntos da vida de todo a dia.

Além disso, na entrevista, A1 também mencionou atividades relacionadas à música e à literatura.

A necessidade pela visualidade no início da aprendizagem também mostrou-se de grande importância para A1, em diferentes momentos da entrevista. Observamos que em

seu desenvolvimento no processo de aprendizagem da língua, A1 transferiu suas preferências – talvez fosse o caso de considerarmos necessidades – do estilo visual para o estilo auditivo. Sua justificativa para tal mudança foi a da melhor compreensão dos vocábulos. Após internalização de forma e compreensão de significado da referida palavra, A1 transfere sua preferência ao estilo auditivo, justificando sua mudança pela necessidade de satisfação de sua internalização da pronúncia apropriada.

A1: (...) no início, é mais fácil ver as palavras escritas pra entender e [...]

P: Você acha mais fácil ver primeiro...

A1: Pra entender, pra lembrar, no início, só. Agora não mais. Mas também auditivo porque assim eu posso lembrar da pronúncia, do jeito como se fala.

No entanto, essa escolha inicial pelo estilo visual, pode-se referir, no caso de A1, a uma forma de acesso ao seu segundo estilo majoritário (de acordo com o questionário de Reid, 1984) – o estilo tátil de aprendizagem. Vejamos a seguir o trecho da entrevista que registra essa possível ligação entre a necessidade visual de A1 no princípio da aprendizagem e as tendências de prática oriundas da preferência pelo estilo tátil:

A1: Quando eu estudo, eu estou sempre escrevendo as palavras de novo, o vocabulário.

P: O que é novo?

A1: Não. Eu sempre fico escrevendo. Mais uma vez. Eu já tinha anotado mas eu fico escrevendo de uma forma mais limpa pra lembrar.

Ainda referente à carência de visualizar a forma escrita de novas palavras, observamos em sala de aula que, na maioria das vezes em que tópicos de discussão eram propostos – e P1 registrava palavras no quadro –, A1 as anotava. Ressaltamos que esta observação se repetiu não somente para vocábulos escritos no quadro, mas também para outros tipos de anotações feitas por P1 no quadro, como, por exemplo, a forma da língua portuguesa.

Por outro lado, podemos verificar uma relação entre o resultado do segundo questionário aplicado (Butler, 2000), segundo o qual A1 apresentou um padrão holístico-divergente de pensamento, e um trecho da entrevista com esse participante da pesquisa. Butler (2000), citando Harrison & Bramson (1981), mencionou que pessoas com o estilo divergente se incomodam com situações estabelecidas. Em dado momento da entrevista, P interrogou A1 quanto a sua preferência entre ouvir programas de televisão ou escutar música, já que os dois acessam o canal auditivo de percepção. A1 optou pela música, “porque a

música eu posso escolher. E na televisão tem muita coisa chata que eu não preciso assistir, que eu não quero assistir.”

3.6.3 ALUNO 2 – A2

Durante a verificação dos dados coletados, observamos algumas semelhanças e algumas dissemelhanças dentre as informações obtidas através dos diferentes instrumentos de coleta.

Dentre as semelhanças, podemos citar menções feitas por A2, referentes à organização de listas temáticas – vocabulário, expressões e/ou conjugações, dependendo de sua necessidade, apreciação de filmes e programas de televisão, além da audição de músicas, às vezes acompanhada da leitura das letras. Essas menções foram registradas no primeiro questionário aplicado, no diário dialogado e na entrevista. No primeiro questionário aplicado, encontramos a seguinte resposta para os tipos de atividades que A2 executa para melhorar o aprendizado da L-alvo: “Eu gosto de ouvir música e ler as letras, assistir films e televisão. Eu gosto de escrever listas de vocabulário e repetir as conjugações dos verbos (regulares e irregulares).”. No *DDia*, A2 não faz referência à música, como vemos a seguir: “No início de aprender uma idioma, eu normalmente faço listas de vocabulário, dos conjugações dos verbos e de expressões idiomáticas.” Em outro momento, A2 também mencionou: “(...) eu falo com meu marido e eu leo jornais e assisto o televisão também para aprender vocabulário.” Na entrevista, por sua vez, para a mesma pergunta feita no *DDia*, A2 relatou:

A2: É... na verdade eu tentei mais assistir televisão, é... e música e conversar com as pessoas. Eu tentei ler um jornal mas assim, eu não me sentiu muito bem em... em ler o jornal e... tinha muita... muitos assuntos que eu não entendi, muita história do Brasil, política, não sei o quê... então eu fiquei mais assim... desanimada com aquela... que... me lembra alguns condições individuais, né, jornal e tudo mais. Tentei e não entendi. Eu acho muito... muito legal assistir filmes, música, conversar com Marcos³⁹ ... e... é isso mesmo.

Observamos que há uma discrepância nos depoimentos de A2 apresentados no diário dialogado e na entrevista. No primeiro, A2 mencionou a leitura de jornais, enquanto no segundo, A2 já nos revelou que a prática de leitura de jornais deixou-a desanimada, por conta

³⁹ ver nota 36

das dificuldades de compreensão de vocabulário, revelando, portanto, não ser uma prática freqüente para o aprendizado da L-alvo.

Outra correspondência de aspectos revelados diz respeito a um registro no diário dialogado e o resultado apresentado no segundo questionário aplicado sobre perfil de estilos (Butler, 2000). Na verdade, em seu registro no *DDia*, A2 justificou o porquê de suas escolhas profissionais com base no resultados obtido através do questionário de Butler (op.cit.) – estilos dominantes holístico-pessoal e dual-pragmático, tendo o padrão linear-analítico como estilo de apoio. De acordo com A2:

A2: Eu achava interessante que eu tenho os dois estilos dominantes: pessoal e pragmático. Eu sou pragmático e as vezes analítico (claro é sou uma engenheira!). Mas também meu dejeso e “de tornar o mundo mais humano e compassivo” por isso eu decidi de fazer o mestrado em desenvolvimento sustentável (que leva em conta os aspectos humanos, sociais ambientais etc) em busca de soluções!

Com relação aos estilos de aprendizagem propostos por Reid (1984), em seu *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire – PLSPQ*, a única alteração feita por A2, quando questionada sobre a sua ordem de classificação de preferências de aprendizagem, disse respeito ao estilo grupal. Pelos resultados obtidos através do PLSPQ, A2 apresentou o estilo grupal em quarta posição. Pela sua classificação pessoal, o mesmo estilo mudaria para a segunda posição devido à importância dada à comunicação com as pessoas falantes da L-alvo. Os demais estilos permaneceram na mesma ordem. Dessa forma, a classificação de estilos de A2 ficou assim determinada: 1º) tátil; 2º) grupal; 3º) cinestésico; 4º) auditivo; 5º) visual, e 6º) individual.

A preferência pelo estilo tátil ficou nítida através das freqüentes menções às listas organizadas por A2, ou até mesmo em alguns outros trechos da entrevista em que A2 disse: “É, depois de escrever, talvez eu não... eu olhe dois, três vezes depois ou leio de novo... não sei, eu acho que só isso... o... a ação de organizar já me ajuda, sabe?! (...)” ou, então, quando A2 justificou a origem de seu estilo tátil: “É porque [xxx] eu gosto de mexer com as listas, de escrever, eu gosto de organizar assim, de maneira escrita, com meus mãos. (...)”. No diário dialogado, em determinado momento, A2 revelou que “queria re-escrever os lições”.

3.6.4 ALUNO 3 – A3

Ao analisarmos, comparativamente, os resultados verificados nos vários instrumentos de coleta de dados, observamos que no *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire* (Reid, 1984) A3 obteve a quarta e a quinta posições para os estilos de aprendizagem auditivo e visual, respectivamente. Quando A3 forneceu a sua própria ordem para os estilos de aprendizagem, o estilo auditivo foi colocado em segundo lugar e o visual, em terceiro lugar. Chamou nossa atenção a contradição presente na própria entrevista, quando P questiona:

P: (...) *E se você tivesse a chance de ler um texto e escutar o mesmo texto, o que que você escolheria?*

A3: *Eu compreendo mais... logicamente, eu compreendo mais quando eu leio, mas eu acho que é muito bom ‘tambien’ ouvir, ainda que não compreende, que não consiga saber que palavra que foi dita.*

Apesar de, em ambas as classificações, o estilo visual encontrar-se após o auditivo, na prática, A3 revelou preferir o visual ao auditivo, caso haja necessidade de escolha. No entanto, com frequência, A3 citou esses dois estilos em diferentes instrumentos de coleta de dados. No *DDia*, por exemplo, A3 registrou:

A3: *A semana retrasada fizemos duas atividades distintas das quais gostei e aprendi; uma foi a troca entre nós os alunos de nossos escritos (...)*

A atividade de ouvir uma música foi muito boa; pra mim uma das coisas difíceis em português e compreender a letra de uma peça de música; as vezes eu estou ouvindo uma palavra quando é outra.

Já no primeiro questionário aplicado, A3, respondendo à pergunta sobre atividades que realiza para aprender uma L-alvo, declarou: “(...) Gosto muito de ler, todos os dias o jornal; leio mais o menos um livro por mês; assisto TV, filmes e peças de teatro; (...)”

Ao final da entrevista A3 exteriorizou toda sua disponibilidade com relação à sua participação na pesquisa.

P: *Bom, a entrevista termina por aqui. Eu espero que tenha te ajudado o questionário... os dois questionários. Não sei se te ajudou de alguma forma [...]*

A3: *Sim!*

P: *Mas eu espero que eles tenha te ajudado ou que possam te ajudar futuramente nos estudos e na vida! [risos]*

A3: *Ajudam sim! Eu acho que são essas coisas, eu acho muito interessante. Aliás, eu fico muito contente de... de poder ter participado na sua pesquisa e de ser útil pra você!*

P: *Obrigada! Eu que agradeço [...]*

A3: *Não uma utilidade! [risos]*

P: *Eu que agradeço...*

A3: *Mas eu acho que está muito interessante, não?! Que 'hay' gente que está fazendo uma pesquisa, pra você que está fazendo o mestrado, ter contato com outras pessoas, propor atividades, ter que pensar – eu acho muito interessante! Muito, muito!*

P: *Bom ouvir isso, porque tem gente que não gosta de participar de pesquisa.*

A3: *Ah! Eu acho que sim, é muito bom, porque é uma coisa que é você quem vai saber quem era A3⁴⁰, mas você vai se lembrar durante um tempo, ou durante muito tempo, que seja. Mas depois, quando você vai apresentar o seu mestrado, não é o problema, não. Você não está apresentando a A3, você está apresentando os estudos. Então, não sei... por que não? Eu acho ótimo! Eu acho que sim! Que a gente tem que colaborar porque senão, se não fossem porque vocês fazem pesquisa, 'hay' coisas que não adiantariam. Então, eu acho que quando uma pessoa quer fazer uma pesquisa, está fazendo o mestrado, você precisa de alguém pra fazer, como conversar com pessoas, então, por que não?*

P: *Você sabe que isso tem muito a ver com seu perfil, né?!*

A3: *É, sim... [risos] Sei, sim... [risos]*

P: [risos]

Ressaltamos que, assim como P mencionou ao fim da entrevista à A3, as palavras de A3 explicitam características apresentadas por sujeitos nos quais predomina o holístico- pessoal. Harrison & Bramson (1981) *apud* Butler (2000) dizem que, caso sejam convencidos dos objetivos de alguma atividade, as pessoas com padrão pessoal de pensamento se predispõem a ajudar e apoiar a causa. Como citam Harrison & Bramson (op. cit.), as pessoas com o padrão de pensamento holístico-pessoal “gostam de ser vistos como prestativos, apoiadores, abertos, dignos de confiança e úteis... a tendência é que tenham um forte senso ético (...)”.

3.6.5 ALUNO 4 – A4

Quando comparados os dados coletados na entrevista e os resultados obtidos no terceiro questionário aplicado – *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire* (Reid, 1984), observamos uma contradição. Ao perguntar a A4 qual seria a sua ordem preferencial de estilos de aprendizagem, o participante da pesquisa citou 1º) grupal; 2º) individual; 3º) auditivo; 4º) visual; e 5º) cinestésico e tátil. Nos resultados obtidos através do questionário, a ordem preferencial de A4 mostrou-se da seguinte forma: 1º) auditivo; 2º) cinestésico e grupal; 3º) tátil; 4º) visual; e 5º) individual. Foi interessante observar essa

⁴⁰ O nome desse participante da pesquisa foi substituído, também, na entrevista, para manter sua privacidade.

discrepância entre os resultados do questionário respondido por A4 e o seu depoimento na entrevista. O estilo auditivo, por exemplo, que no questionário encontrava-se na primeira posição, na entrevista foi classificado em terceira posição. Os estilos cinestésico e tátil, que por sua vez encontravam-se, respectivamente, na segunda e terceira posições, foram ambos classificados por A4, em última posição, sem uma distinção de grau de importância entre eles.

Uma outra semelhança observada diz respeito à preferência de A4 pelo estilo grupal. Como já mencionado no parágrafo anterior, observamos que, de acordo com os resultados obtidos no *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire*, o estilo grupal encontrou-se em segunda posição, enquanto durante a entrevista, A4 classificou o mesmo estilo como ocupando a primeira posição dentre suas preferências. Essa escolha pelo estilo grupal também pôde ser observado em sala de aula. Em uma das situações de observação, por exemplo, P1 oferece duas opções de leitura para a turma – individual ou em voz alta, em uma leitura em que todos os alunos leriam um trecho do texto. A4, rapidamente, se pronunciou revelando sua preferência pela leitura em grupo “porque sozinho é chato”. Ainda, durante a entrevista, ele reforça sua tendência para um estudo grupal, relatando que “(...) na escola, junto com o grupo, é melhor pra mim, hã... sempre foi estudar com o grupo, hã?! Em grupo, hã?!”

Em outro momento da entrevista, A4 mencionou:

A4: (...) pra aprender língua Português tem que pegar primeiro um básico, básico de gramática pra depois poder aprender... vocabulário, hã?! Tudo isso, hã?! Depois com povo praticar, hã?! Primeiro... pra mim como aprendi também outras línguas como o francês, primeiro precisa aprender bem... bem gramática Gramática é bem diferente, né? Construir frases, tudo isso, né? É pra construir frases, redações, é tudo... tudo diferente na minha língua, é por isso eu precisava aprender bem gramática, que eu não consegui até hoje.

Podemos observar a tendência de A4 a seguir uma certa ordem para sua aprendizagem. Essa tendência pode estar relacionada ao padrão de pensamento linear-realista, que é dominante em A4, apresentando uma “organização linear das partes específicas para o todo” (Butler, 2000).

Além disso, o mesmo trecho supracitado da entrevista serviu de confirmação para um dos dados coletados no primeiro questionário aplicado aos participantes da pesquisa, em que A4, ao responder sobre as atividades que aplicaria em sala por julgá-las mais

adequadas, caso fosse o professor de línguas, registrou que “Todo depende da anivel das estudantes, se eles moram no país onde estudam língua, é mais facil, *tem primeiro muito bem aprender gramatica, sem isso nunca da falar corretamente.*” [grifo nosso]

Outro aspecto ligado ao padrão linear-realista foi observado em sala de aula, quando P1 dava algumas orientações para as atividades. Reparamos que A4 solicitava mais detalhes para P1 sobre a tarefa ou se dirigia a um colega para esclarecer suas dúvidas quanto à atividade proposta. Essa observação não ocorreu somente em observações com P1, mas com P, também. Mesmo quando explicamos em sala de aula o objetivo dos diários dialogados, A4 não parecia entender a proposta daquele instrumento de pesquisa. Enquanto tentávamos deixar os alunos livres para que escrevessem o que sentiam, para que expressassem livremente suas percepções de procedimentos em sala de aula, de seus sentimentos no que tangia seu desenvolvimento da aprendizagem, ou até mesmo situações pelas quais passaram durante a semana – o que, certamente, poderia influenciar positiva ou negativamente a postura frente ao aprendizado –, A4 requeria uma definição com relação ao que escrever. Ele necessitava de instruções mais precisas. Essa carência por práticas mais orientadas pode ser decorrente de seu estilo cognitivo linear-realista, uma vez que Butler (op.cit) coloca, dentre as características das pessoas com esse padrão de pensamento, o foco em instruções, com atividades mais orientadas, mais detalhadas quanto ao que deve ser feito.

3.6.6 ALUNO 5 – A5

No terceiro questionário, seguindo a proposta de Joy Reid (1984), A5 apresentou como preferência os seguintes estilos de aprendizagem: tátil, cinestésico e grupal (ambos com a mesma pontuação) e auditivo. Estes resultados foram confirmados quando do uso de *DDia* e da entrevista. Nos *DDias*, quando P o questionou quanto a melhor forma para trabalhar um diálogo – se somente lendo-o, somente escutando-o ou se interpretando-o, A5 registra

A5: (...) *seria interpretando o diálogo. Na minha opinião é uma forma muito eficiente de trabalhar com um texto. Interpretando um texto o aluno mostra se realmente ele está entendendo o assunto principal do texto, de que trata-se o texto.*

Além disso, na entrevista, quando o mesmo ponto foi abordado, novamente A5 reforçou sua posição, fornecendo uma melhor explicação para sua preferência de estilo.

P: (...) *Quando você tem um texto pra trabalhar . . .*

A5: *Um texto?*

P: *Um texto. Qual é a forma que você escolheria? E por que essa forma? Seria lendo texto, escutando um áudio do texto ou interpretando um diálogo, você e um amigo?*

A5: *A terceira. Interpretando, porque cada um tem a opinião dele.*

P: *Interpretando...*

A5: *Aí vocês vão debatendo sobre o assunto principal. Depois você tem um texto, né? Debatendo com o amigo né? Sobre esse texto . . .*

P: *Hum . .*

A5: *Aí ele vai dar a opinião dele. Eu também vou dar a minha opinião. A gente vai conversando e saber quem tem razão sobre esse texto. Aí você aprende muito mais.*

No primeiro questionário, quando P questionou sobre as atividades que A5 aplicaria em sala de aula de línguas por julgá-las mais apropriadas para a aprendizagem, caso ele fosse o professor, este participante da pesquisa respondeu “exercícios, *diálogos* sobre um tema que os alunos vão escolher livremente.” [grifo nosso]. Em outra seção da entrevista, em que a mesma pergunta é apresentada, A5 reafirma sua opção, como verificamos a seguir:

A5: *Procuraria organizar tipo um teatro, um diálogo entre os alunos.*

(...)

A5: *Eu chamo os alunos, né? Aí, mostro pra eles uma cena, pra, tipo novela, né, pra eles conversarem, pra eles... dar mais liberdade pra eles. Ia ser muito mais fácil pra eles aprenderem a língua. Porque eu sempre gostei desse estilo de aprendizagem. Aí você leva a frente de todo mundo, né, tem uma cena, você, sei lá, [xxx] leva a história, começa a conversar com o colega. Acho o método muito eficiente.*

Observamos que, em todos os trechos citados anteriormente, tanto oriundos do *DDia*, quanto oriundo da entrevista, a dramaticidade mencionada por A5 se refletiu, diretamente, nas suas preferências de estilos. Os estilos cinestésico e grupal são claramente utilizados e, por tratar-se de um diálogo, o estilo auditivo também entra em cena. Quanto à preferência pelo estilo tátil, poderíamos dizer que, caso os alunos decidam, não somente discutir um texto para, em cima dele, criar seu próprio diálogo, mas também escrevê-lo, para a futura interpretação para a turma, a escritura das falas seria feita e, com isso, o estilo tátil seria utilizado. Ressaltamos, porém, que nada foi observado em sala de aula no que concerne a esse aspecto.

3.6.7 A PROFESSORA E OS ALUNOS

Em uma das ‘conversas’ através do *DDia*, P1 menciona o desafio de conseguir explicitar a gramática da L-alvo de forma mais aplicada, trazendo a forma da língua portuguesa em situações de uso para a sala de aula, como verificamos no trecho a seguir:

P1: *Acredito que as explicações sobre a forma da língua são necessárias e devem aparecer de acordo com a necessidade dos alunos. No entanto, acredito também que apenas exercícios de fixação não são suficientes. É preciso o estudo contínuo dessas formas em situações de uso seja na produção oral e/ou escrita.*

Além disso, em entrevista, P1 também ressaltou essa necessidade de aplicação da L-alvo quando disse:

P1: *(...) o que eu hoje em dia procuro fazer é me aproximar de uma abordagem comunicativa, né? É, sei que ainda há muito o que fazer, tá? Mas eu tento, na medida do possível, ainda que eu perceba que existem uma série... há uma série de momentos em que eu resgato a abordagem gramatical mais estruturalística na sala de aula, né? Mas assim, a prioridade é partir agora de uma situação, né? Mais próxima do real de... de... uma situação de uso, uma situação real de uso ou próxima da... de.. uma situação real de uso e que haja significado, né, havendo significado. (...) A grande proposta é que seja significativa para o meu aluno, tá, e que, é... esteja próxima de uma situação real de comunicação.*

A3 e A4 compartilharam da mesma reflexão de P1. A4, por exemplo, relatou, em seu depoimento na entrevista, a necessidade de mais exemplos de pontos gramaticais, aplicados ao dia-a-dia, a fim de que os aprendizes soubessem alguns contextos de uso das referidas estruturas.

P: *Você acha que o ideal seria trabalhar as estruturas gramaticais isoladamente ou seria melhor trabalhá-las em uso, ou seja, dentro das discussões em sala de aula?*

A4: *Em uso! As duas coisas, com certeza.*

P: *As duas?*

A4: *As duas, hã!? Não dá é... não dá separar, acho que... pois se você pode aprender é... sozinho... é... usando livro, sei lá, tudo isso. Mas você depois tem que, tem que, do teu uso, hã, quando você usa, hã!? É... descobrir quando se realmente usa isso, quando não, esse gramática.*

(...)

P: *Então, seria, por exemplo, apresentar estrutura e trabalhar essa estrutura.*

A4: *Sim, claro! Isso não é em discussão, hã!? Como exemplo, como falei, por exemplo, tinha uma explicação grande, uma minuta, uma... uma coisa gramatical – tudo isso, mas depois lá tinha... tinha exemplos, um, dois, hã, e como usar depois na vida, dia a dia, hã!?*

Esses depoimentos revelam, também, uma característica do padrão de pensamento linear-realista de P1 e A4 – para ambos, esse estilo cognitivo foi o que mais se ressaltou no segundo questionário aplicado (em P1 como um dos estilos dominantes e em A4 como o único estilo dominante). Essa característica é a aplicação prática de o que é ensinado. A aplicabilidade do novo conhecimento torna-se algo imprescindível para que o processo de internalização aconteça.

Durante a entrevista, questionamos P1 se ela havia reparado semelhanças e/ou diferenças entre AA e P1-professora e/ou P1-aluna. Em sua resposta, não esclareceu a identificação ou falta de identificação sob a perspectiva de aluna ou de professora, mas fez o depoimento, como transcrevemos a seguir:

P1: *Ah tá! É... eu acho que eles gostavam de trabalhar em dupla. Eles sempre tinham o que falar, então isso era uma coisa que me animava, né? Eles gostavam de falar ou estar lá, então isso combinava muito comigo. Por exemplo, o jeito caladão todo do A5, às vezes, me incomodou, né?*
(...)

P1: *Num é? Porque ele era muito calado, então eu ficava preocupada, num é? Porque... Tá aprendendo? Não tá aprendendo? Tá calado porque tá tão entediante a aula que eu vou me manifestando, eu tenho desejo de me manifestar ou eu sou assim mesmo e... e sou calado, né? Então, muitas vezes aquele silêncio... do A5 meio que... me deixou um pouco, né, me deixou um pouco preocupada assim, foi uma coisa que me deixou um pouco preocupada, mas é... eu acho que... ele que é... De diferente, eu acho que eles ouviam muito, e aprendiam ouvindo – eu acredito que sim. E eu não aprendo ouvindo, normalmente. Eu acredito, como eu falei, meu estilo de aprendizagem auditivo, ele não é um estilo que se sobressai. Então, de semelhança, eu acho que de trabalhar em grupo, de experimentar, né?! E de diferença, o... o ouvir, num é? Saber ouvir e... e... contra-argumentar, se comunicar. No momento, acho que também tem um pouco a questão do aspecto cultural, talvez.*

Sensação semelhante também foi expressa no *DDia* de P1. Ela relata sua identificação com todos os alunos, com exceção de A5, uma vez que ele não gostava de ler. Além disso, ela comentou que A4 e A5 não têm tempo para estudar fora da sala de aula.⁴¹

P1: *Me identifico muito com a turma, exceto com A5 porque ele não gosta de ler. A1 e A3 são as mais adiantadas e gostam de ler. A4 não tem tempo para estudar fora da sala de aula, assim como A5. E A2 gosta do Português e precisa muito para continuar estudando no Brasil e começar a trabalhar.*

Mesmo com essas pequenas diferenças, na entrevista, P1 mencionou que “era muito bom dar aula pr’aquela turma”, o que reforçou sua identificação com seus alunos. Apesar dessas

particularidades expressas através dos instrumentos de pesquisa, as observações em sala de aula revelaram uma relação P1-AA – independentemente de A5 ou A4, ou qualquer outro serem integrantes do grupo pesquisado – sempre bastante fraternal, criando um ambiente acolhedor, onde as diferenças foram respeitadas.

3.6.8 OS ALUNOS

Nessa seção do trabalho, apresentaremos alguns pontos afins revelados pelos alunos participantes da pesquisa durante a coleta de dados. Alguns já foram abordados. Faremos, no entanto, a citação desses pontos de forma agrupada.

No que se refere à questão gramatical, mencionamos, anteriormente, o aspecto de sua apresentação em situações de uso. Transcreveremos, aqui, os depoimentos de A3 e A4 apoiando a mesma questão – o ensino de gramática, sem relevar sua aplicabilidade no dia-a-dia dos falantes.

P: *Você acha que o ideal seria trabalhar as estruturas gramaticais isoladamente ou seria melhor trabalhá-las em uso, ou seja, dentro das discussões em sala de aula?*

A4: *Em uso! As duas coisas, com certeza.*

P: *As duas?*

A4: *As duas, hã!? Não dá é... não dá separar, acho que... pois se você pode aprender é... sozinho... é... usando livro, sei lá, tudo isso. Mas você depois tem que, tem que, do teu uso, hã, quando você usa, hã!? É... descobrir quando se realmente usa isso, quando não, esse gramática.*

P: *Você comentou da gramática. Vocês tiveram, aqui no curso, se não me engano, cerca de cinco horas de aula por semana. Quanto tempo você voltaria, dessas cinco horas, para a gramática, se você fosse a professora?*

A3: *Um terço, um terço do tempo.*

(...)

A3: *(...) Porque depois, as outras atividades, normalmente, vai ser pra a aplicação dessa gramática que você viu.*

Em trechos da entrevista, A2, A3 e A5 compartilharam da mesma idéia de que a falta de correspondência entre os estilos de aprender dos alunos e os estilos de ensinar do professor não prejudicaria a aprendizagem dos estudantes:

⁴¹ A transcrição do diário dialogado de P1 que exemplifica essa situação encontra-se no item 3.3 desse trabalho.

A1: *Eu vou assistir à aula mas vou fazer do meu jeito lá em casa, né?!*

P: *E você acha que isso, durante a aula, isso afeta?*

A1: *Não, acho que não muito, porque, assim, vou, em casa, quando eu estudo, vou fazer do meu jeito. Então, não.*

A3: *Olha, eu acho que esses assuntos são coisas diferentes, ou seja, o professor 'enseña' uma língua, não?! E pode ser no meu método ou não meu método, mas uma parte é do professor e outra parte é minha. Uma coisa é a forma de 'ensinar' o professor e outra coisa 'és' o método que eu vou utilizar para aprender. E meu método, há coisas que é meu método, e aí, o professor nem sabe. Então, não tem [efeito negativo].*

A5: *Não. Na verdade não afeta porque sempre a gente acaba se aproximando do jeito do professor. Se você for um professor, né, um pouco severo demais, tudo bem – não dá.*

Outro ponto observado é a afinidade entre A2, A3 e A5 com relação ao estilo dominante holístico-pessoal, em que A2 obteve 24 pontos, A3 obteve 31 pontos e A5 obteve 25 pontos. A2 e A5 também apresentaram outra afinidade relativa ao estilo de apoio – ambos apresentaram 18 pontos no estilo linear-analítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bolitho (1991, p.25) *apud* Ellis (1997, p.21), afirma que professores em geral tendem a assumir posturas extremas em relação ao conhecimento técnico – ou aderem, cegamente, a uma teoria que utilizam em sala de aula, ou rejeitam completamente essa teoria, como se ela fosse algo sem nenhuma relevância para assuntos educacionais. Ambas as posturas têm resultados indesejáveis.

O ideal, de acordo com Ellis (*op.cit.*), seria que esses “dois mundos” – o da teoria e o da prática se aproximassem. O autor sugere que uma das formas seria incentivar os professores para que eles se voltassem, também, para o lado da pesquisa – professores-pesquisadores, que buscariam soluções para a realidade que enfrentam no seu dia-a-dia como facilitadores do conhecimento. A outra forma sugerida seria tornar o conhecimento técnico oriundo da pesquisa acessível aos professores. Além disso, e ainda mais importante, seria mostrar esse conhecimento como algo significativo para a realidade deles em sala de aula.

Acreditamos que ambas as soluções propostas por Ellis se encaixariam caso considerássemos o tema discutido nesse trabalho. Os estilos de aprendizagem são, ainda, pouco divulgados de forma apropriada entre os educadores, fazendo com que o assunto tenha uma insignificante participação no contexto educacional.

Essa situação ficou nítida nesse estudo de caso, em que a professora participante da pesquisa revelou, em seu depoimento durante a entrevista, que não tinha trabalhado o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva dos estilos de aprendizagem. A variedade de atividades propostas, acidentalmente, pode levar a uma abrangência dos mais variados estilos existentes no microcosmos refletido na sala de aula. Contudo, da mesma forma que uma enriquecida proposta de atividades pode não ser algo consciente, ela também pode não ser tão enriquecida ao ponto de trabalhar com os diversos estilos de aprendizagem dos alunos.

Nesse trabalho, tivemos a chance de observar a riqueza de estilos de aprendizagem presentes num contexto formal de educação. Como já mencionamos, a professora participante da pesquisa não havia, conscientemente, trabalhado no processo de

ensino sob esse ponto de vista. Acreditamos que uma das fortes razões é a falta de divulgação dessa abordagem. Dessa forma, no contexto de estudo proposto, as relações entre estilos de ensinar e estilos de aprender ocorreram de forma aleatória, sem nenhum enfoque mais voltado para lidar com essas diferenças e, na verdade, também sem um conhecimento mais aprofundado das diversidades existentes.

Nossa proposta de trabalhar em um ambiente multicultural enriquece os dados do contexto pesquisado pela própria diversidade com relação às identidades ali representadas. Sabemos do paradoxo criado entre os estilos culturais de aprendizagem e os estilos de aprendizagem – este último sob o olhar da individualidade, onde cada ser-humano carrega sua bagagem de vida, pensamentos e formas de lidar com situações variadas. Apesar dessa contradição, estudos comprovam a existência de estilos de aprendizagem compartilhados entre membros de uma mesma comunidade, ao mesmo tempo em que cada um desses membros mantém sua unicidade. Apesar de termos participantes de diferentes nacionalidades nessa pesquisa, preferimos não nos aprofundar em análises de estilos culturais de aprendizagem. Havendo somente um participante de cada país, não tínhamos dados suficientes para uma averiguação cultural dos estilos de aprendizagem, e correríamos o risco de estereotipar. Além disso, nosso objetivo com essa pesquisa foi o de avaliar as manifestações individuais de estilos de ensinar e aprender, em contraposição às manifestações culturais. Mesmo assim, reforçamos que a necessidade de pesquisas que verifiquem as manifestações de estilos culturais de aprendizagem é clara. Todavia, a escolha de um grupo homogêneo – se é que poderíamos nos referir a um grupo dessa forma, relevando a individualidade de integrantes do grupo – e tempo para a realização de pesquisa tornam-se fatores primordiais para a viabilização de um trabalho que se aprofunde nos estilos culturais de aprendizagem. A importância desse estudo relaciona-se a padrões de comportamento – e, por conseguinte, padrões de pensamento – arraigados em um macrocosmos cultural. Essas manifestações, por sua vez, tendem a refletir-se no microcosmos do ambiente educacional, sendo o seu estudo relevante para uma melhor compreensão da riqueza encontrada (e porque não dizer, compartilhada) em sala de aula. Gostaríamos de ressaltar, inclusive, que já iniciamos outro estudo dessa natureza, voltado, dessa vez, para a verificação de padrões culturais de aprendizagem no contexto de ensino de Português como LE, em Trinidad e Tobago.

Acreditamos que, quando os professores obtiverem informações sobre o que são os estilos de aprendizagem, como utilizá-los em sala de aula e os benefícios que eles podem proporcionar, a tendência será que, gradativamente, um maior número de educadores faça uso dessa ferramenta de trabalho. A partir desse momento, teremos não somente a teoria sendo colocada em prática na sala de aula, mas também encontraremos nesse contexto a figura do professor-pesquisador, um educador que busca aprimorar o sistema de ensino do qual faz parte e enriquecer as possibilidades de ensino de seus alunos, direcionando estes estudantes a uma autonomia de aprendizagem. Como enfatiza Morita (2000, p.45)

Com a abordagem comunicativa de ensino de LE, a ênfase é dada no aprendiz, o qual deve ser responsável pelo seu próprio aprendizado. Essa abordagem (...) se preocupa cada vez mais em promover o desenvolvimento individual e capacitar os aprendizes e capacitar os aprendizes a criar redes mais amplas de relações pessoais, como conscientizá-los da importância de *como aprender a aprender* (...) O aprendiz, desse modo, deve ser capaz, com o auxílio do professor, de *buscar caminhos para a sua aprendizagem e ser encorajado a ser autônomo*.
[grifo nosso]

É importante observarmos que esse futuro professor-pesquisador poderá encontrar diferentes contextos para a aplicação dos estilos de aprendizagem em sala de aula. Esses diferentes contextos incluem alunos diferentes, que vêm para a sala de aula com suas crenças sobre o quê e como se dá o processo de aprendizagem. Do outro lado, encontramos o professor, que assim como seus alunos, também carrega consigo a sua bagagem como aprendiz e como educador. Breen & Candlin (1980) *apud* Bizon (1992) defendem que “A sala de aula é um ambiente social único com suas próprias atividades humanas e com convenções próprias governando essas atividades. É um ambiente onde uma realidade social, psicológica e cultural particular é construída.” Temos, então, um contexto riquíssimo, repleto de diferentes culturas de aprender e de ensinar, estilos culturais de aprendizagem, além dos próprios estilos de aprendizagem de cada sujeito participante desse meio. De dentro dessa pequena esfera social, podem surgir resultados produtores ou não ao processo de aprendizagem. Afinal, como registram Furtoso e Gimenez (2000), ao citarem Assis-Peterson (1999), “hoje, o que faz a diferença é o professor refletir criticamente sobre sua própria prática, tentar entender o que faz, como e porque o faz, assim como tentar entender o que, como e porque os seus alunos aprendem”.

Alguns autores sugerem que, em caso de incompatibilidade entre os estilos de ensinar do professor e os estilos de aprender dos alunos, o professor deve alterar sua

dinâmica educacional para conciliá-la aos estilos de aprendizagem de seus alunos e, assim, obter melhores resultados. Isso pode ser relativamente fácil quando nos referimos a turmas pequenas e da mesma bagagem cultural. Mas e se a situação do professor for a de uma sala de aula com muitos alunos? E se o ambiente for multicultural, como foi a situação desse estudo de caso? Deveria o professor procurar informações sobre a riqueza cultural existente em seu ambiente de trabalho? Isto seria uma escolha muito favorável, e espera-se que seja uma opção viável para o educador. Nesse caso, o professor deveria considerar não somente a eliminação de alguma dinâmica de sala de aula que possa trazer desconforto aos alunos (Nelson, 1995), como também a implementação de várias técnicas em sala de aula. Com isso, os alunos poderão se beneficiar das atividades desenvolvidas no contexto formal de educação que sejam compatíveis com seus estilos de aprendizagem e, também, terão a oportunidade de desenvolver outros estilos de aprendizagem com os quais não estão adaptados.

Finalmente, salientamos a necessidade existente de abordar o tema estilos de aprendizagem em toda a sua abrangência dentro dos cursos de formação de professores, a fim de propagar o conhecimento entre futuros profissionais da educação, capazes de implementar melhorias de facilitação de aprendizagem durante o processo educacional e de desenvolver a autonomia de aprendizagem entre seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O ensino de Português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. & LOMBELLO, Leonor (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1992 (pp.11-6).
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. & LOMBELLO, Leonor C. (orgs.) *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- _____. *Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. & LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 2001 (pp.11-44).
- AYRE, Mary & NAFALSKI, Andrew. Recognising diverse learning styles in teaching and assessment of electronic engineering. *30th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. Kansas City, MO, 18-21 out. 2000. Disponível em: <<http://fie.engrng.pitt.edu/fie2000/papers/1070.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2006.
- BENSON, P. Autonomy as a learners' and teachers' right. In: SINCLAIR, Barbara, MCGRATH, Ian & LAMB, Terry (orgs.). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Londres: Longman, 2000 (pp.111-7).
- BIZON, Ana Cecília C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. & LOMBELLO, Leonor. *Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1992 (pp.17-48).
- BROWN, H.Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall Regents, 1994 (pp. 15-32; 189-216).
- BUTLER, Kathleen A. *Estilos de Aprendizagens: as dimensões psicológica, afetiva, e cognitiva*. Tradução: Renata Costa de Sá Bonotto e Jorge Alberto Reichert. Porto Alegre, RS: Editora da UFGRS, 2003.

- CAGILTAY, Kursat & BICHELMMEYER, Bárbara. Differences in learning styles in different cultures: a qualitative study. *Middle East Technical University*. Bloomington, Indiana. Disponível em: <<http://www.metu.edu.tr/~kursat/aera-2000.doc>>. Acesso em: 10 jul. 2006.
- CASSIDY, Simon. Learning styles: an overview of theories, models, and measures. In: *Educational Psychology*, v. 24, n. 04, pp.419-44, ago. 2004.
- CHAMOT, A. & O'MALLEY, J. *The CALLA handbook: how to implement the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1994.
- CHENG, Maria Hsueh-Yu & BANYA, Kingsley. Bridging the gap between teaching styles and learning styles. In: REID, Joy M. *Understanding learning styles in the second language classroom*. New Jersey:Prentice Hall Regents, 1998 (pp.80-4).
- COFFIELD, Frank et alii. *Should we be using learning styles?* Londres: Learning and Skills Research Centre, 2004.
- CORNETT, Claudia E. *What you should know about teaching and learning styles*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1983.
- CUNHA, Maria Jandyra & SANTOS, Percília (orgs.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: Edunb, 2000.
- _____ Perspectivas contemporâneas na formação de professores de Português Língua Estrangeira. In: CUNHA, Maria Jandyra & SANTOS, Percília (orgs.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: Edunb, 2000 (pp.12-9).
- DESMEDT, Ella & VALCKE, Martin. Mapping the learning styles "jungle": an overview of the literature based on citation analysis. In: *Educational Psychology*, v. 24, n. 04, pp. 445-464, ago. 2004.
- DUNN, Rita. & DUNN, Kenneth. Learning styles/teaching styles: should they ... can they ... be matched? In: *Educational Leadership*, v. 36, pp. 238-244, jan. 1979.
- DUNN, Rita & GRIGGS, Shirley. **Multiculturalism & learning styles: Teaching and counseling adolescents**. Westport, CT: Greenwood, 1995.
- DUNN, Rita & GRIGGS, Shirley. Selected case studies of the learning style preference of gifted students. In: *Gifted Child Quarterly*, v. 28, n. 03, pp. 115-9, 1984.
- ELLIS, Rod. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997 (pp.5-38; 107-33).

_____ Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: a study of two learners. *In: System*, v. 17, n. 02, pp. 249-62, 1989.

_____ *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985 (pp.110-4).

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *In: Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº 2. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001 (pp.273-91).

FONTES, Susana Maria. Um lugar para a cultura *In: CUNHA, Maria Jandyra & SANTOS, Percília (orgs.) Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: Edunb, 2000 (pp.99-104).

FURTOSO, Viviane Bagio & GIMENEZ, Telma Nunes. Formação de professores de Português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. *In: CUNHA, Maria Jandyra & SANTOS, Percília (orgs.) Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: Edunb, 2000 (pp.20-9).

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª edição. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2006.

_____ *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2002 (pp.41-56, 137-142).

GOMES, Alessandra de O. & GONTIJO, Noemy A. R. Estratégias de aprendizagem: da teoria à prática. *In: Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiás, GO: Editora UFG, 2002.

GOMES DE MATOS, Francisco. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. *In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. & LOMBELLO, Leonor C. (orgs.) O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1997 (pp. 11-8).

GUILD, Pat. The culture/learning style connection. *In: Educational Leadership*. v. 51, n. 08, pp.16-21, maio 1994.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 3ª edição. Edimburgo, Inglaterra: Pearson Education Limited, 2001 (pp.37-44).

HEIMLICH, Joe. E. & NORLAND, Emmalou. Teaching Style: Where Are We Now? *New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 93, pp.17-25, Primavera de 2002.

HISER, Elizabeth. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom: myths and realities. *16º Educational Conference*. Melbourne, Nova Zelândia, 2003. Disponível em:

<http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference03/proceedings/pdf/018F_Hiser.pdf>

. Acesso em: 15 jul. 2006.

HOLT, John. *Learning All the Time*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1989.

KATO, Mary Aizawa. Aquisição do português como L2 e a perda do japonês como L1: um estudo de caso. In: *Anais do II Congresso da Sociedade Internacional de Português – Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro, RJ. Novembro, 1999 (pp.28-39).

KRASHEN, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*. Nova Iorque: Pergamon Press, 1982.

KROONENBERG, Nancy. Meeting language learners' sensory-learning-style preference. In: REID, Joy M. (Ed.). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 1995 (pp. 74-86).

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 3ª ed. rev. e amp. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 15ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2002.

LEAVER, Betty Lou. *Teaching the whole class*. 5ª edição. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1998 (pp.8-15).

LEFFA, Vilson J. (org.). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 1994.

LIGHTBOWN, Patsy M. & SPADA, Nina. *How languages are learned*. 2ª edição. Oxford: Oxford University Press, 2002 (pp.49-70; 171-9).

LITTLEWOOD, William. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984 (pp.53-68).

LÜDKE, Menga et alii. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MAGALHÃES, Maria Cecília, Camargo. Etnografia colaborativa e desenvolvimento do professor. In: *Trabalhos em Línguística Aplicada*, nº 23. Campinas, SP. Janeiro-Junho, 1994 (pp.71-8).

MAGNAN, Sally S. (Ed.), *Challenges in the 1990s for college foreign language programs: AAUSC issues in language program direction*. Boston: Heinle and Heinle, 1991.

- MARIANI, Luciano. Learning Styles across cultures. *TESOL-Italy Conference*. Roma, 2004. Disponível em: <<http://www.learningpaths.org/papers/paperculturalstyles.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2006.
- MENDES, Edleise. Aprender língua, aprendendo cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). In: CUNHA, Maria Jandyra & SANTOS, Percília (orgs.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: Edunb, 2000 (pp.105-14).
- MORITA, Marisa Kimie. Diários dialogados e diálogos à distância como instrumentos de reflexão do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. In: CUNHA, Maria Jandyra & SANTOS, Percília (orgs.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: Edunb, 2000 (pp.44-50).
- _____ Diários dialogados e diálogos à distância. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997 (pp.95-107).
- _____ Diálogos à distância: uma extensão da sala de aula de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. & LOMBELLO, Leonor (orgs.) *Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1992 (pp.11-6).
- MOURA, Elenir V. X. de. *Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de São Paulo – UNESP. Assis, SP: 1992.
- NELSON, Gayle L. Cultural differences in learning styles. In: REID, Joy. (Ed.). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1995 (pp. 3-18).
- OXFORD, Rebecca. Language learning styles and strategies: an overview. *GALA*, 2003. Disponível em: <<http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/StylesStrategies.doc>>. Acesso em: 24 jul. 2007.
- OXFORD, Rebecca, EHRMAN, Madeline, & LAVINE, Roberta. Style wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom. In: MAGNAN, Sally S. (Ed.), *Challenges in the 1990s for college foreign language programs: AAUSC issues in language program direction*. Boston: Heinle and Heinle, 1991 (pp. 1-25).

- PRATT, Daniel D. Good teaching: one size fits all? *In: New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 93, pp. 05-15, Primavera de 2002.
- REID, Joy M. *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire*. [online] Disponível em: <<http://lookingahead.heinle.com/filing/l-styles.htm>>. Acesso em: 13 jun. de 2006.
- REID, Joy M. (Ed.). *Understanding learning styles in the second language classroom*. New Jersey:Prentice Hall Regents, 1998.
- _____ *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 1995.
- SANTOS, João Bosco Cabral dos. Os Processos de aprender na sala de aula de língua estrangeira. *In: LEFFA, Vilson J. (org.). Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 1994 (pp 292-99).
- SINCLAIR, Barbara, MCGRATH, Ian & LAMB, Terry (orgs.). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Londres: Longman, 2000.
- SINCLAIR, Barbara. Learner autonomy: the Cross Cultural Question. *IATEFL*, nº 139, ago/set,1997. Disponível em: <<http://www.iatefl.org/archives/Texts/139Sinclair.html>>. Acesso em: 18 jul. 2006.
- SMITH, Linda H. & RENZULLI, Joseph S. Learning style preferences: a practical approach for classroom teachers. *In: Theory into Practice*, v. 23, n. 01, pp. 44-50, 1984.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Papyrus, 1984 (pp. 59-65).
- WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997 (pp.88-95; 111-25).
- WOOLFOLK, Anita. *Educational Psychology*. 8ª edição. Ohio: Allyn and Bacon, 2001 (pp.126-9; 186-95).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. *In: CUNHA, Maria Jandyra & SANTOS, Percília (orgs.) Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: Edunb, 2000 (pp.120-4)
- BROWN, H.Douglas. *Principles of language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1993 (pp.112-41).
- FROMKIM, Victoria & RODMAN, Robert. *An Introduction to Language*. 6ª edição. Florida: Harcourt, 1998 (pp.339-49).
- LEIGUARDA, Ana. Making it memorable. *In: English Teaching Professional*, 20. Reino Unido: Keyways Publishing, Julho, 2001.
- MEYER, Rosa Marina de Brito. Cultura brasileira e língua portuguesa: do estereótipo à realidade. *In: CUNHA, Maria Jandyra & SANTOS, Percília (orgs.) Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: Edunb, 2000 (pp.115-9)
- SANTOS, Vera M. X. dos. Aprendendo a ensinar o Português como língua estrangeira: algumas considerações e reflexões. *In: CUNHA, Maria Jandyra & SANTOS, Percília (orgs.) Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: Edunb, 2000 (pp.30-6)
- SAVEDRA, Mônica. Aquisição formal da língua portuguesa como L2: um estudo de campo no Rio de Janeiro. *In: CUNHA, Maria Jandyra & SANTOS, Percília (orgs.) Tópicos em Português como Língua Estrangeira*. Brasília, DF: Edunb, 2000 (pp.38-44)
- TANNER, Rosie. Teaching Intelligently. *In: English Teaching Professional*, 20. Reino Unido: Keyways Publishing, Julho, 2001.

ANEXOS

Anexo 1**Questionário**

Esse questionário faz parte de uma pesquisa sobre estilos de aprendizagem em sala de aula de português para estrangeiros. A sua participação é muito importante para a complementação da coleta de dados. Certa de poder contar com a participação de vocês, agradeço-lhes de antemão.

Nome: _____ Idade: _____

País: _____ Nacionalidade: _____

Quais línguas você fala?

Língua	Na-tiva	Não na-tiva	Compreende			Fala			Lê			Escreve		
			Bem	Razo-ável	Pouco	Bem	Razo-ável	Pouco	Bem	Razo-ável	Pouco	Bem	Razo-ável	Pouco

Por que você veio para o Brasil?

Há quanto tempo está no Brasil?

Há quanto tempo você estuda Português?

Como é o sistema de ensino de línguas no seu país? Com que idade se inicia a aprendizagem de línguas estrangeiras no seu país?

O que você faz para aprender uma língua estrangeira? Que tipo de atividades (leituras, repetição de exercícios, ouvir músicas, assistir filmes, etc) você desenvolve para essa aprendizagem?

Se você fosse professor de línguas, quais seriam as atividades que você aplicaria em sala por julgar mais adequadas para a aprendizagem de línguas?

Anexo 2

**Universidade de Brasília
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada**

Questionário de Investigação de Estilos

Caro aluno,

Este questionário faz parte da pesquisa, em andamento, sobre estilos de aprendizagem em sala de aula de português para estrangeiros. A sua participação é muito importante para a complementação da coleta de dados.

Ao responder o questionário, **é essencial que você se focalize como adulto e com suas inclinações naturais ao invés de sua reação em uma determinada situação ou função.**

Selecione as três respostas mais prováveis para completar cada frase:

- Use **A** para a resposta que melhor representa sua inclinação mais natural como pessoa.
- Use **B** para próxima resposta mais provável.
- Use **C** para a terceira resposta mais provável.

Confie na sua primeira impressão e trabalhe rápido.

Exemplo:

Sou bom em				
<u> C </u> dança	<u> A </u> canto	<u> </u> desenho	<u> B </u> escrita	<u> </u> construção

Nota: Dois itens em cada linha não serão usados.

Novamente, agradeço a sua colaboração.

Miriam J. Kurcbaum Futer

Nome: _____

Confio muito em				
___ planos bem estruturados	___ lógica e análise	___ minha experiência	___ minha voz interior	___ intuição
Sempre procuro				
___ fatos e detalhes	___ idéias e conceitos	___ soluções	___ relações	___ novas questões
Tenho orgulho da minha habilidade natural de ser				
___ organizado e com propósitos claros	___ um crítico construtivo	___ adaptável e eficaz	___ flexível com os outros	___ divergente
Tenho grande interesse				
___ em trabalho feito corretamente	___ em conhecimento	___ em estratégias bem sucedidas	___ no bem-estar dos outros	___ em grandes mudanças
Busco fortemente				
___ exatidão e precisão	___ o diálogo intelectual	___ resultados	___ ideais significativos	___ desafios
Sou mais criativo em questões				
___ realistas	___ conceituais	___ práticas	___ pessoais	___ originais
É muito importante para mim				
___ ter controle	___ saber a verdade	___ descobrir o que funciona	___ ter harmonia	___ questionar os padrões estabelecidos
As pessoas que me conhecem bem me descreveriam como uma pessoa				
___ sensata	___ estudiosa	___ pragmática	___ solidária	___ curiosa
Sinto-me bem quando me chamam de				
___ direto e sensato	___ sério	___ flexível	___ sensível	___ questionador

Entre as minhas melhores qualidades está minha habilidade de				
___ ser cauteloso	___ ser sistemático	___ aceitar incertezas	___ entender os sentimentos	___ encontrar o incomum
Em um trabalho em equipe				
___ busco resultados diretos	___ gosto de dar instruções	___ uso 'tentativa e erro'	___ trabalho cooperativamente	___ integro diversas idéias
Em uma situação de resolução de problemas com outras pessoas é provável que eu				
___ controle o tempo e as tarefas	___ examine a análise	___ busque uma solução	___ discuta as idéias	___ crie possibilidades
Quando em conflito, tipicamente				
___ adoto uma posição firme	___ debato e avalio	___ ofereço alternativas	___ esclareço ou me afasto	___ fico ativo, ganho energia criativa
Sou fortemente atraído por				
___ aplicações	___ teorias	___ melhores alternativas	___ abordagens amplas	___ descobertas
Aprecio situações de aprendizagem que me permitam				
___ trabalhar eficientemente	___ trabalhar sozinho	___ ter harmonia	___ compartilhar e discutir	___ ser aventureiro

(Fonte: "Estilos de Aprendizagem: as dimensões psicológica, afetiva e cognitiva", de Kathleen A. Butler, 2000)

Obrigada!!!

Anexo 3**Tabela de cálculo de pontuação no teste de Estilos de Aprendizagem (Butler, 2000)****CALCULE A PONTUAÇÃO DO SEU TESTE**

Some o número de vezes que usou a letra A na coluna 1, multiplique por 3.

Some o número de vezes que usou a letra B na coluna 1, multiplique por 2.

Some o número de vezes que usou a letra C na coluna 1, multiplique por 1.

Some o total na coluna 1. Repita o processo para cada coluna.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5
A ___ x 3 = ___	A ___ x 3 = ___	A ___ x 3 = ___	A ___ x 3 = ___	A ___ x 3 = ___
B ___ x 2 = ___	B ___ x 2 = ___	B ___ x 2 = ___	B ___ x 2 = ___	B ___ x 2 = ___
C ___ x 1 = ___	C ___ x 1 = ___	C ___ x 1 = ___	C ___ x 1 = ___	C ___ x 1 = ___
TOTAL _____	TOTAL _____	TOTAL _____	TOTAL _____	TOTAL _____
REALISTA	ANALÍTICO	PRAGMÁTICO	PESSOAL	DIVERGENTE
LINEAR Pensamento das partes para o todo		DUAL Pensamento de duas vias	HOLÍSTICO Pensamento do todo para as partes	
PADRÕES ESTILÍSTICOS				
Marque abaixo a opção que melhor se enquadra em seu padrão estilístico.				
<input type="checkbox"/> Um Estilo Dominante: um estilo tem pelo menos 6 pontos a mais que todos os outros (página 17).				
<input type="checkbox"/> Um Estilo Dominante com um de Apoio: o estilo de apoio não está a mais de 6 pontos do estilo dominante (página 17).				
<input type="checkbox"/> Dois Estilos Dominantes: duas pontuações são iguais ou têm poucos pontos de diferença (página 18).				
<input type="checkbox"/> Três Estilos Dominantes: a diferença de pontuação em três estilos não é maior que 5 pontos; dois estilos têm baixa pontuação (página 19).				
<input type="checkbox"/> Estilos Combinados: todos os estilos têm uma variação máxima de 5 pontos em relação a maior pontuação (página 20).				

(Fonte: Butler, 2000)

Anexo 4**O significado da pontuação no teste de Estilos de Aprendizagem (Butler, 2000)**

Os estilos na faixa de 20 a 27 pontos indicam estilos naturais ou aprendidos.	As pontuações nessa área representam os pontos fortes naturais e comportamentos adquiridos que são usados livremente e, na maioria dos casos, para atender as necessidades legítimas de outros. Em um contexto de aprendizado, é importante para o indivíduo ter opções para usar os estilos que melhor funcionem.
Os estilos na faixa de 28 a 36 pontos indicam um estilo marcante com qualidades dominantes.	As pontuações nessa área representam os pontos fortes e habilidades naturais que são usados com tranqüilidade e graça, e que produzem resultados autênticos. Em um contexto de aprendizado, é importante para o indivíduo ter a oportunidade de usar seus próprios pontos fortes com frequência.
Os estilos na faixa acima de 37 pontos apresentam grande intensidade e possuem qualidades muito dominantes.	As pontuações nessa área representam habilidades muito fortes, percepção genuína e criatividade desse tipo de abordagem. Apresenta uma visão de mundo quase que exclusivamente filtrada por esse estilo, a não ser que a pessoa tome uma decisão consciente de avaliar outros estilos. Em um contexto de aprendizado, é essencial aprender em harmonia com as principais características desse estilo.

(Tabela adaptada com base em Butler, 2000)

Anexo 5

Exemplo de retorno dado aos participantes de pesquisa que apresentaram perfil com um estilo dominante

Perfil de Estilo

- A1 – Perfil com um estilo dominante

Um estilo dominante divergente (31 pontos)

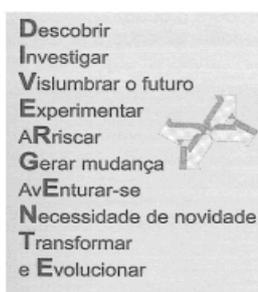
Reflexão

Com um estilo dominante, há uma forte, geralmente, exclusiva, atração para um estilo. A pessoa precisa auxiliar como usar as características dominantes desse estilo. Um estilo dominante é natural, autêntico, genuíno, automático e inseparável do indivíduo.

<p>Com um MÁXIMO de compreensão, uma pessoa com um estilo dominante entende e opera adequadamente com ele.</p> <p>Essa pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é incisiva em seu modo de fazer as coisas. • tem forte presença no trabalho ou na sua apresentação pessoal. • tem noção das nuances de estilos. • é comprometida com uma visão de mundo. 	<p>Com um MÍNIMO de compreensão, uma pessoa com um estilo dominante é controlada por ele.</p> <p>Essa pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem dificuldades em se relacionar com os outros. • é confusa com respeito ao estilo dos outros. • sente grande tensão em situações de incompatibilidade. • nega ou diminui a legitimidade da atitude adotada pelos outros.
---	--

Pontos altos do estilo divergente

Pensadores divergentes



Organização holística do todo expandido para as partes

Um indivíduo com um estilo divergente ao abordar as situações da vida primeiro expande a figura geral para englobar o que é e o que pode ser, depois reestrutura a situação para chegar a uma nova visão. Os divergentes vêem o mundo como um lugar de infinitas possibilidades, onde imaginação e experimentação se combinam para testar o que existe e descobrir o que pode vir a ser. Harrison e Bramson os descrevem como pessoas que "tendem a estar interessadas em conflitos... conflitos sutis... diferenças, apontá-las e então sugerir uma idéia nova e original que integre as diferenças. Gostam de mudança – comumente, por mero gosto... vêem o mundo em constante mutação... Nada os chateia mais que o estabelecido, rotina... sempre buscam discordância, mudança e novidade".

(Fonte: extraído da obra de Butler, 2000)

Anexo 6

Exemplo de retorno dado aos participantes de pesquisa que apresentaram perfil dual com um estilo de apoio

Perfil de Estilo

- P1 - Perfil dual com um estilo de apoio

Dois estilos dominantes: analítico (21 pontos) e realista (24 pontos)

Estilo de apoio: pragmático (17 pontos)

Reflexão

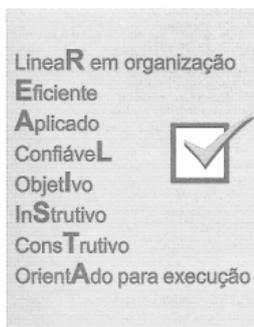
Com dois estilos igualmente fortes, ocorre uma atração igual para. A pessoa pode usá-los simultânea ou independentemente, sentir uma fusão inseparável dos dois, ter conflitos quando um estilo puxa ou empurra contra o outro, ou perceber a oscilação de um se sobrepondo em força ao outro. É preciso se observar para avaliar se as características de cada estilo atuam separadamente ou combinam-se e estabelecem uma nova abordagem.

Estilo de apoio

Quando a pessoa tem dois estilos dominantes mais um estilo de apoio (um estilo que não está a mais de 5 ou 6 pontos do dominante), os estilos dominantes exercem a maior influência, e o estilo de apoio oferece uma dimensão adicional ou maior. É necessário avaliar e observar como as decisões mudam quando o estilo de apoio é ignorado.

<p>Com um MÁXIMO de compreensão, uma pessoa com dois estilos dominantes entende e opera adequadamente com eles.</p> <p>Essa pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem um senso interno de equilíbrio. • sente um considerável equilíbrio entre os estilos. • tem uma percepção ampliada. • encontra uma forma de fazer com que as coisas funcionem. 	<p>Com um MÍNIMO de compreensão, uma pessoa com dois estilos dominantes é controlada por eles.</p> <p>Essa pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem conflitos internos. • sente muita indecisão. • fica exausta ao tentar atingir 100% em ambos os estilos dominantes. • sente pressão considerável por tentar fazer tudo simultaneamente.
---	---

Pontos altos do estilo realista



Pensadores realistas

Organização linear das partes específicas para o todo.

Um indivíduo com o estilo realista vê o mundo como um lugar ordenado e previsível de fatos, ações e resultados. “Os realistas são empiristas, [se orientam pela experiência]... real para eles é aquilo que pode ser sentido, cheirado, tocado, visto e ouvido, pessoalmente observado ou experimentado” (Harrison e Bramson). Acreditam que “aquilo se vê é o que é”. Os realistas seguem orientações, fazem a coisa “certa” e certificam-se de que os outros estejam conscientes das ações que praticam individualmente. “Querem fazer as coisas com certeza, razão, firmeza, e estar certos de que uma vez que algo tenha sido feito, fique daquela forma”. Não gostam de mudar por mudar, ou consertar o que não está com problemas.

Pontos altos do estilo analítico



Pensadores analíticos

Organização linear das múltiplas partes para o todo.

Um indivíduo com um estilo analítico vê o mundo como um sistema lógico que pode ser compreendido através de análise e estudo constante. “Os analíticos têm uma teoria para quase tudo. Analisam e julgam a partir de um quadro maior que os ajuda a explicar e chegar a conclusões... Quando um problema é apresentado, buscarão um método, uma fórmula, um procedimento ou um sistema para resolvê-lo... a única e melhor forma. Gostam muito do método científico, informações técnicas e provas”. (Harrison e Bramson). Em sua busca constante pela verdade – isto é, a única e melhor forma – se centram demais e, por isso, podem ser chamados de bitolados. Para eles, as aparências enganam.

REALISTA/PRAGMÁTICO

Aqueles com um estilo realista/pragmático dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida sob uma perspectiva das partes para o todo e trabalham melhor quando podem avaliar a situação, agir e obter resultados imediatos. Têm a habilidade de ver o mundo como um lugar organizado em que podem usar o que está à mão para resolver problemas imediatos. Parecem estáveis, decididos, e orientados bem como disponíveis, dispostos e capazes de ver um outro ângulo quando necessário. As pessoas com a combinação realista/pragmático tendem a agir rápido demais e sem preocupação com o sentimento dos outros. Têm a necessidade de agir, simplesmente, para tomar uma decisão. Quando o estilo realista tem maior pontuação que o estilo pragmático, dão preferência aos fatos e à previsibilidade para então buscar alternativas dentro de um esquema baseado em fatos.

ANALÍTICO/PRAGMÁTICO

Aqueles com um estilo analítico/pragmático dispõem de uma combinação *complementar*, abordam a vida das partes para o todo e funcionam melhor quando há predominantemente razão, se bem que algum espaço para tentativa e erro pode contribuir com as peças que faltam em um quebra-cabeça maior. Soluções bastante úteis podem surgir de seus devaneios, surpreendendo a maioria das pessoas. Seu interesse por pesquisa, análise e provas impede que eles cheguem a conclusões precipitadas, mas quando se posicionam, são objetivos e acertam no alvo. Tendem a superanalisar tudo, incluindo relacionamentos pessoais, e têm dificuldade em ouvir os outros. Quando o estilo analítico tem maior pontuação que o estilo pragmático, dão preferência a teorias, conceitos e análises, para depois buscar formas alternativas para provar que o seu sistema é o melhor.

(Fonte: extraído da obra de Butler, 2000)

Anexo 7



Universidade de Brasília

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada

Questionário de Investigação de Estilos

Caro aluno,

Este questionário faz parte da pesquisa, em andamento, sobre estilos de aprendizagem em sala de aula de português para estrangeiros. A sua participação é muito importante para a complementação da coleta de dados.

Utilizaremos o questionário de Joy Reid, conhecido como *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire*, que foi desenvolvido para ajudá-lo a identificar a(s) melhor(es) forma(s) de você aprender – a(s) forma(s) que você **prefere** aprender!

Ao responder o questionário, é **essencial que você responda a cada frase, sem pensar muito, de acordo com suas inclinações naturais ao invés de sua reação em uma determinada situação.**

Seguindo a correspondência abaixo, faça a marcação e, **por favor, não faça alterações posteriores.**

- 1) Concordo Completamente – **CC**
- 2) Concordo – **C**
- 3) Não Sei – **NS**
- 4) Discordo – **D**
- 5) Discordo Completamente – **DC**

Obrigada por sua colaboração.

Miriam J. Kurcbaum Futer

Nome: _____

	Item	<i>CC</i>	<i>C</i>	<i>NS</i>	<i>D</i>	<i>DC</i>
1	Quando o professor me dá as instruções, eu compreendo melhor.					
2	Eu prefiro aprender fazendo algo em sala.					
3	Eu tenho maior rendimento quando eu trabalho com outras pessoas.					
4	Eu aprendo mais quando estudo em grupo.					
5	Em sala, eu aprendo melhor quando trabalho com outras pessoas.					
6	Eu aprendo mais quando leio o que o professor escreve no quadro.					
7	Quando alguém me diz como fazer algo em sala de aula, eu o aprendo melhor.					
8	Quando eu faço coisas em sala, eu aprendo mais.					
9	Eu lembro mais das coisas que escuto em sala de aula do que das coisas que leio.					
10	Quando leio as instruções, eu lembro delas melhor.					
11	Eu aprendo mais quando posso fazer um exemplo de algo.					
12	Eu compreendo melhor quando eu leio as instruções					
13	Quando eu estudo sozinho eu lembro melhor das coisas.					
14	Eu aprendo mais quando eu faço algo para um projeto de sala de aula.					
15	Eu gosto de aprender em sala através de experimentos.					
16	Eu aprendo melhor quando faço esquemas enquanto estudo.					
17	Eu aprendo mais em sala quando o professor dá uma aula expositiva.					
18	Quando eu trabalho sozinho, aprendo melhor.					
19	Em sala, eu compreendo mais as coisas quando participo de uma representação.					

20	Eu aprendo mais em sala quando eu escuto alguém.					
21	Eu gosto de trabalhar em tarefas de aula com 2 ou 3 colegas de classe.					
22	Quando eu construo algo eu lembro melhor de o que eu aprendi.					
23	Prefiro estudar com outras pessoas.					
24	Aprendo mais lendo do que escutando alguém.					
25	Eu gosto de fazer algo para projeto de sala.					
26	Aprendo melhor em sala quando posso participar em atividades relacionadas ao assunto.					
27	Em sala, eu trabalho melhor quando trabalho sozinho.					
28	Prefiro trabalhar sozinho em projetos.					
29	Aprendo mais lendo livros do que ouvindo aulas expositivas.					
30	Prefiro trabalhar sozinho.					

(Fonte: Reid, 1984)

Obrigada!

Anexo 8

E-mail de autorização para uso do *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire* e sua tradução para o Português (Reid, 1984)

De: Joy Maurine Reid
Enviado: sexta-feira, 20 de outubro de 2006 00:18:40
Para: "Miriam Futer"
Assunto: RE: Perceptual Learning Style Preference Questionnaire

Dear Miriam,

I know it's been months since you wrote to ask about using my survey. My apologies; my life has been complicated. That's neither an excuse nor an explanation, I know, but it's the best I can do. In case you still need that permission, here it is:

Thanks for writing to ask permission to use my Perceptual Learning Styles Preference Survey (PLSPS). Please consider this email as my formal permission to translate the PLSPS into Portuguese and then to use that PLSPS translation with your research. I would appreciate your sending me a copy of your translation.

One caveat: as you probably know, the target audience for my survey was international ESL students in intensive English language programs in the U.S. The survey has been normed for that population. If you use the survey on another population, the results may be unreliable and invalid. At most, you will want to re-norm the survey on your target audience (see my "Dirty Laundry" article in the Forum section of the *TESOL Quarterly* in 1990 for my norming processes). At least, if you are publishing your results, you will need to indicate that the survey was not normed for your population.

You might be interested to know that my first edited anthology is out of print, so I have regained the copyright. Neil Anderson at BYU has had the entire book on the WWW. So everyone can access it, for free, at:

<http://linguistics.byu.edu/classes/ling677na/learningstylesbook.pdf>

If you intend to do statistical analysis on your data, and if you intend to do any comparisons with my original data, I need to tell you about the re-scaling I did on my original data. Although the students answered the survey on a 1-5 scale (strongly disagree to strongly agree), my statistics mentor suggested that we rescale to 0-4 for ease of doing the statistical analysis. If you decide to rescale, that will not change the trends of your results, only the numbers. If you decide not to, and you want to compare your data with mine, you need to know that the trends might be similar, but your numbers will be higher.

Thanks again for writing. I'd be happy to hear about the results of your research, so stay in touch, please. And I hope that your students find the information as helpful as mine have.

Joy Reid

Anexo 9

Exemplo de retorno do resultado obtido com a aplicação do *Perceptual Learning-Style Preference Questionnaire* (Reid, 1984) entregue a cada participante da pesquisa

A2*,

A seguir, apresento a descrição de todos os estilos de aprendizagem abordados no questionário que você respondeu como parte desta pesquisa. Gostaria de lembrá-la de quais são e como estão classificados os estilos de aprendizagem, bem como a sua pontuação no referido questionário.

Espero, sinceramente, que os resultados aqui apresentados possam auxiliá-la de alguma forma em seus estudos e ajudá-la a progredir cada vez mais!

Obrigada por sua participação!

Miriam J. Kurcbaum Futer

Tabela de referência:

Preferência Majoritária de Estilo de Aprendizagem	38-50
Preferência Minoritária de Estilo de Aprendizagem	25-37
Insignificante	0-24

Sua pontuação em cada estilo e como foram classificados:

Estilo de Aprendizagem	Pontuação	Classificação
Tátil	40	Majoritária
Cinestésico	38	
Auditivo	36	Minoritária
Grupal	34	
Visual	32	
Individual	20	Insignificante

Explicação das preferências de estilos de aprendizagem.

Os estudantes aprendem de diferentes maneiras. O questionário que você completou e pontuou mostra quais são as suas preferências no aprendizado de Português. Em muitos casos, as preferências de estilo de aprendizagem dos alunos mostram o quanto bem os estudantes aprendem algo em diferentes situações.

As explicações abaixo a respeito das preferências majoritárias do estilo de aprender descrevem as características desses aprendizes. As descrições lhe darão algumas informações sobre as maneiras através das quais você aprende melhor.

* O nome desse participante da pesquisa foi substituído para manter sua privacidade.

Preferência Majoritária pelo Estilo de Aprendizagem Visual

Você aprende bem *vendo palavras* em livros, no quadro de giz e nos cadernos de atividades. Você se lembra e compreende melhor informações e instruções se você as ler. Você não precisa de muita explanação oral como um aprendiz auditivo, e você pode, frequentemente, aprender sozinho, com um livro. Você deve tomar notas de aulas expositivas e de explicações orais se você deseja lembrar-se das informações.

Preferência Majoritária pelo Estilo de Aprendizagem Auditivo

Você aprende *escutando as palavras* faladas e explicações orais. Você deve se lembrar das informações se você ler em voz alta ou mover seus lábios enquanto lê, especialmente quando você está aprendendo um novo material. Você aproveita mais fitas de áudio, aulas expositivas e discussões em sala. Você se beneficia ao fazer fitas de áudio para ouvir, ao ensinar outros alunos e ao conversar com seu professor.

Preferência Majoritária pelo Estilo de Aprendizagem Cinestésico

Você aprende melhor através da experiência, por estar envolvido fisicamente em experiências em sala de aula. Você se lembra bem das informações quando você participa ativamente em atividades, viagens de campo e representações em sala de aula. Uma combinação de estímulos – por exemplo, uma fita cassete associada a uma atividade – te ajudará a compreender melhor novos materiais.

Preferência Majoritária pelo Estilo de Aprendizagem Tátil

Você aprende melhor quando tem a chance de colocar a "mão na massa". Isto é, trabalhar em experimentos de laboratórios, manuseando e construindo modelos, e tocar e trabalhar com materiais te proporciona a mais bem sucedida situação de aprendizagem. Escrever notas ou instruções pode auxiliá-lo a lembrar-se das informações, e o envolvimento físico em atividades relacionadas da sala de aula o ajudará a compreender novas informações.

Preferência Majoritária pelo Estilo de Aprendizagem Grupal

Você aprende mais facilmente quando estuda com pelo menos um outro estudante, e você terá mais sucesso em realizar bem o trabalho quando o fizer com outras pessoas. Você valoriza interações de grupo e trabalhos de sala de aula com outros estudantes, e você se lembra melhor das informações quando trabalha com dois ou três colegas de turma. O estímulo que você recebe do grupo de trabalho o ajuda a aprender e a compreender novas informações.

Preferência Majoritária pelo Estilo de Aprendizagem Individual

Você aprende melhor quando trabalha sozinho. Você pensa melhor quando estuda sozinho e se lembra das informações que aprendeu por conta própria. Você compreende melhor novas matérias quando você as aprende só, e você progride mais em sua aprendizagem quando você trabalha por conta própria.

Preferência Minoritária pelo Estilo de Aprendizagem

Na maioria dos casos, os estilos de aprendizagem indicam áreas em que você pode funcionar bem como aprendiz. Geralmente, um aprendiz de sucesso pode aprender de muitas formas diferentes.

Estilo de Aprendizagem Insignificante

Freqüentemente, uma pontuação insignificante indica que você poderá ter dificuldades em aprender daquela forma em particular. Uma solução seria direcionar sua aprendizagem para seus estilos mais majoritários. Uma outra solução deveria ser tentar trabalhar em algumas das habilidades para fortalecer seu estilo de aprendizagem na área insignificante.

(Esta explicação foi adaptada de C.I.T.E. Learning Styles Instrument, Murdoch Teacher Center, Wichita, Kansas 67208)

Direitos reservados 1984, por Joy Reid.

Anexo 10

Roteiro para entrevista com alunos participantes da pesquisa

→ Perguntas gerais:

- 1 Você acredita que a forma e/ou os procedimentos que você utiliza para aprender Português Língua Estrangeira são uma herança da forma como você aprendeu sua língua-mãe? Você, por exemplo, aprendeu sua língua-mãe de uma forma mais estruturalista – com mais repetição/imitação? Em contexto de educação formal, a aprendizagem da língua-mãe foi mais relacionada à comunicação?
- 2 Como é o sistema de ensino de línguas no seu país? Com que idade se inicia a aprendizagem de línguas estrangeiras no seu país?
- 3 O que você faz para aprender uma língua? Quais tipos de atividades você desenvolve?
- 4 Alguma vez você se sentiu frustrado, triste ou desmotivado porque o estilo de ensinar do seu professor não correspondia ao seu estilo de aprender?
- 5 Quando o professor não ensina no mesmo estilo do seu, como isso afeta a sua aprendizagem?
- 6 Se você fosse professor de línguas, quais seriam as atividades que você aplicaria em sala, por julgar mais adequadas para a aprendizagem de línguas ?
- 7 De onde você acha que é a origem do seu estilo de aprendizagem?
- 8 Se eu dividisse as formas de aprender em seis tipos – visual, auditivo, cinestésico, tátil, grupal e individual – como você se classificaria? Por quê? Comente alguma situação que mostre sua escolha.

→ Perguntas específicas:

• **Para A1**

- 1 Você sente necessidade de ver a palavra escrita no quadro? Você precisa anotar o novo vocabulário no caderno para não esquecer? Ou você escuta a palavra uma vez e consegue lembrá-la posteriormente?
- 2 Muitas vezes, a palavra falada é extremamente diferente da palavra escrita, concorda? Isso acontece em várias línguas. Mas para você, você acredita que ler a palavra seja mais proveitoso em termos de aprendizagem? Um diálogo, por exemplo, você preferiria ler ou ouvir?
- 3 Você já tentou assistir algum programa da televisão brasileira? Que tipo de programa? Você conseguiu entender? Se colocarmos em porcentagem, quanto você compreendeu?
- 4 Você havia comentado sobre a necessidade de mais aulas de gramática. Você tem cinco horas de aula por semana. Quanto tempo deste total você acha que deveria ser voltado para gramática?
- 5 Sobre o aprendizado de sufixos e prefixos nominais e superlativos. Como você fez ou fará para estudar isso?
- 6 Me fale um pouco, por favor, sobre o que você achou das atividades desenvolvidas em sala de aula.
- 7 Sobre as atividades sobre a favela. O que você achou?
- 8 Você tem escutado outras músicas brasileiras? Tem algum cantor ou tipo de música que você gosta mais? Por quê?
- 9 A musicalidade te ajuda a lembrar do vocabulário? O ritmo da música te ajuda a lembrar da letra da música (vocabulário)?
- 10 E para melhorar o seu aprendizado você prefere ouvir programas da TV ou escutar música? Por quê?
- 11 Sobre o primeiro questionário de estilos (1 estilo dominante: Divergente)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?
- 12 Sobre o segundo questionário de estilos (Cinestésico, tátil e grupal → majoritário // auditivo e visual → minoritário // individual → insignificante)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?

- **Para A2**

- 1 Em certo momento, no diário que escrevemos, você mencionou a utilização de listas. Você faz isso com frequência? Por quê?
(É a necessidade de agrupar/organizar de acordo com a categoria (vocabulário novo, pontos gramaticais, etc.)? Ou você faz isso porque reescrever te ajuda a internalizar melhor a matéria?)
- 2 Você acha que, no início da aprendizagem de um idioma, ao fazer listas, você aprende melhor?
- 3 Qual é a sua forma de estudar essas listas?
- 4 O que você faz para melhorar o seu português?
- 5 O que você achou das atividades desenvolvidas em sala?
- 6 Você comentou sobre ler jornais e assistir TV para aprender vocabulário. Se você tivesse que optar entre um ou outro, qual seria a sua forma favorita para aprender um novo vocabulário?
(Independente de sua resposta, para qualquer uma dessas formas, você faz as listas de vocabulários e expressões?)
- 7 Sobre o primeiro questionário de estilos (perfil dual com um estilo de apoio: Pessoal (24 pontos), Pragmático (21 pontos) e Analítico (18 pontos)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?
- 8 Sobre o segundo questionário de estilos (Tátil e cinestésico → majoritário // Auditivo, grupal e visual → minoritário // Individual → insignificante)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?

- **Para A3**

- 1 Me fale um pouco, por favor, sobre o que você achou das atividades desenvolvidas em sala de aula.
- 2 O que a professora faz durante as aulas para você considerá-la dinâmica?
- 3 Se você fosse a professora, usaria as mesmas técnicas? Ou faria algo diferente?
- 4 Durante os seus estudos, como você procede para alcançar o seu objetivo? Quais técnicas você usa para fazer de seus estudos uma atividade prazerosa e proveitosa?
- 5 Se você tivesse a chance de optar entre ler um texto e escutar o mesmo texto, o que você escolheria?
- 6 Lembrar das palavras-chave é o suficiente para lembrar do restante do texto?
- 7 E se você tem uma palestra: você simplesmente assiste à palestra ou, enquanto assiste, também toma notas? E se você toma notas, caso não o faça alguma vez, há uma grande

probabilidade de não se lembrar bem de o que foi dito durante a palestra?

- 8 Você comentou que não se dá conta Quando escreve uma palavra em espanhol. E quando/se, posteriormente, você escreve essa palavra em português? Você se dá conta que houve essa mudança de código lingüístico? Ou, normalmente, quando você se da conta, você não sabe precisar se aquela é a primeira vez que escreve a palavra em português ou se já o fez outras vezes?
- 9 Sobre o primeiro questionário de estilos (1 estilo dominante: Pessoal)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?
- 10 Sobre o segundo questionário de estilos (Grupal, tátil, cinestésico e auditivo → majoritário // visual → minoritária // individual → insignificante)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?

- **Para A4**

- 1 Nas nossas conversas através dos diários, você comentou que os pontos gramaticais não eram explicados suficientemente. Você acha que o ideal seria trabalhar as estruturas gramaticais isoladamente? Ou seria melhor trabalhá-las em uso, ou seja, dentro da discussão de temas em sala de aula?
- 2 Também, nos diários, você colocou que as tarefas de casa eram chatas e, ao mesmo tempo haveria necessidade de maior estudo gramatical. Contudo, normalmente, as tarefas de gramática são mais repetitivas. Você não as acharia chatas, também?
- 3 Durante as aulas, eu pude notar dispersão sua, em determinadas atividades. Isso ocorre pelo cansaço? Ou junto ao cansaço podemos somar a falta de motivação para aquela atividade?
- 4 Assim como você comentou sobre tarefas de casa chatas, poderíamos dizer que existiam atividades chatas em sala de aula? Se sim, poderíamos dizer que talvez a atividade fosse chata para você? Talvez ela não fosse trabalhada de forma que te envolvesse, ou ainda, talvez, o assunto não te atraísse... Você saberia identificar o que acontece?
- 5 O que você acha da organização das aulas? A forma como as aulas são conduzidas é semelhante à forma que conduzem as aulas de línguas nas escolas polonesas?
- 6 Sobre o primeiro questionário de estilos (1 estilo dominante: Realista)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?
- 7 Sobre o segundo questionário de estilos (Auditivo, grupal, cinestésico e tátil → majoritário // visual e individual → insignificante)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?

- **Para A5**

- 1 Se você tem um texto para trabalhar, qual das formas seguintes que você escolheria? E por quê?
 - a) Lendo o texto.
 - b) Escutando um áudio do texto.
 - c) Interpretando um diálogo, você e um amigo, assumindo os papéis apresentados no texto.

Essa sua escolha está relacionada à uma forma prazerosa de estudar? Qual seria a forma mais proveitosa, pra você?
- 2 Com relação aos aspectos gramaticais abordados em sala, como você faz para estudar?
- 3 Você acha que memorizar regras é uma boa forma de aprender gramática? Você nunca acabou esquecendo essas regras ou algumas delas?
- 4 Você comentou sobre ler duas ou três vezes as regras gramaticais, você tem outras técnicas para memorizá-las?
- 5 Em dado momento, na sala de aula, foi feita uma atividade em que vocês deveriam escutar recados e pegar algumas informações que eram citadas. O que você achou sobre esse exercício?
- 6 O que você achou das atividades desenvolvidas em sala?
- 7 Sobre o primeiro questionário de estilos (perfil dual com um estilo de apoio: Pessoal (25 pontos), Divergente (21 pontos) e Analítico (18 pontos)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?
- 8 Sobre o segundo questionário de estilos (Tátil, grupal, cinestésico e auditivo → majoritário // visual e individual → minoritário)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?

Anexo 11

Roteiro para entrevista com professora participante da pesquisa

→ Perguntas gerais:

- **P1 – aluna**

- 1 Você acredita que a forma e/ou os procedimentos que você utiliza para aprender uma língua estrangeira são uma herança da forma como você aprendeu sua língua-mãe?
- 2 O que você faz para aprender uma língua? Quais tipos de atividades você desenvolve?
- 3 Alguma vez você se sentiu frustrado, triste ou desmotivado porque o estilo de ensinar do seu professor não correspondia ao seu estilo de aprender?
- 4 Quando o professor não ensinava no mesmo estilo do seu, como isso afetava a sua aprendizagem?
- 5 De onde você acha que é a origem do seu estilo de aprendizagem?
- 6 Se eu dividisse as formas de aprender em seis tipos – visual, auditivo, cinestésico, tátil, grupal e individual – como você se classificaria? Por quê? Comente alguma situação que mostre sua escolha.

- **P1 – professora**

- 1 Você acredita que a forma e/ou os procedimentos que seus alunos utilizam para aprender Português Língua Estrangeira são uma herança da forma como eles aprenderam a língua-mãe deles?
- 2 O que você faz para ensinar uma língua? Quais tipos de atividades você desenvolve?
- 3 Às vezes, o professor se sente frustrado, triste ou desmotivado porque seus alunos não demonstram interesse na matéria ou até mesmo demonstram não absorver o conteúdo – e isso pode ser consequência da falta de ‘encaixe’ entre os estilos de aprender dos alunos e o seu estilo de ensinar como professora? Você já sentiu isso em sala de aula, alguma vez? Se sim, comente a situação, por favor.
- 4 Quando você não ensina no mesmo estilo dos seus alunos, como você acha que isso afeta a aprendizagem deles?
- 5 De onde você acha que é a origem do seu estilo de ensinar?
- 6 Se eu dividisse as formas de aprender em seis tipos – visual, auditivo, cinestésico, tátil, grupal e individual – como você se classificaria como professora? Por quê? Comente alguma situação que mostre sua escolha.

- 7 Como você ordenaria esses tipos de estilos de ensinar de acordo com as atividades que você propõe em sala de aula, normalmente?

→ Perguntas específicas:

- 1 Durante as discussões em sala de aula, você acha que houve uma participação uniforme ou alguns alunos interagiram menos? Por que você acha isso?
- 2 Ainda durante essas discussões, você usou várias palavras novas – você as explicava, mas nem sempre as escrevia no quadro. O que fez com que algumas vezes você escrevesse ou não o vocabulário novo que surgia nas conversas durante as aulas, no quadro? Era algo intuitivo?
- 3 Você notava se os alunos entendiam ou não o vocabulário novo? Como essa seleção ocorria? Ou não havia um critério de seleção?
- 4 Você acha que os alunos sentiam necessidade de uma maior estruturação gramatical? Será que se isso ocorresse com mais frequência, eles superariam alguns obstáculos da língua com mais facilidade? Ou a sua experiência como professora (ou até mesmo seu conhecimento teórico) comprova o contrário?
- 5 Você conseguiu reparar a forma de estudos de seus alunos? Em relação às atividades propostas em sala, você conseguiria dizer com qual/quais parecia que eles se identificavam mais?
- 6 Você saberia dizer o processo de aprendizagem pelo qual os seus alunos passaram para internalizar o que você ensinou ou, de repente, até mesmo o estilo deles de aprender?
- 7 Quais as semelhanças e/ou diferenças você reparou entre seus alunos e P1–professora ou P1-aluna?
- 8 Sobre o primeiro questionário de estilos (perfil dual com um estilo de apoio: Realista (24 pontos), Analítico (21 pontos) e Pragmático (17 pontos)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?
- 9 Sobre o segundo questionário de estilos (Tátil, grupal, cinestésico → majoritário // auditivo, individual e visual → minoritário)... Você tinha consciência desse seu estilo? Você concorda ou não concorda com a análise? Por quê?

Anexo 12

Exemplo de entrevista com aluno participante da pesquisa – A3

P: Bom, vamos começar então. A3, você acredita que a forma ou os procedimentos que você utiliza para aprender português, eles são uma herança da forma que você aprendeu o espanhol, que é sua língua-mãe?

A3: Não sei, na verdade. Eu não sei... *[risos]*

P: Porque, por exemplo, olha só: existem pessoas que pra estudar – pode não ser o seu caso – tem pessoas que pra estudar, é... elas preferem estudar mais fazendo repetições. E aí, elas acabam trazendo essa forma de estudar pra o estudo de outras línguas

A3: Tá. Então, a ‘pregunta’ era de quando eu estudei a minha língua materna.

P: Exatamente. Se você acha que como você estudou português é uma herança de como você estudou a sua língua materna.

A3: Não. Não, não, não. Eu quando agora ‘estudie’ português, eu segui os métodos de estudo que eu aprendi posteriormente da minha língua materna. No momento que ‘estudie’ a minha língua materna – olha que são muitos anos, passaram muitos anos – os métodos de ‘enseñar’ e falar eram muito diferentes dos métodos de hoje em dia, então, eu sei que chegou um momento quando eu tinha 14, 15 anos que foi quando me ‘enseñaran’ de estudar. Então, eu segui agora, quando estudava português, eu segui os métodos de ‘enseñanza’ que eu tive. Mas não só os métodos de quando eu estudei a minha língua materna, não.

P: Como que você estudava a sua língua materna, e agora, como é isso?

A3: Naquela época, o método de estudar era muito [xxx], ‘sobretudo’ o método de memorizar, tá?! Mas depois eu me lembro que no início de meus estudos, quando eu comecei a estudar – que é quando você começa a estudar a língua, não?! – eu... eu assistia a ‘unas’ aulas ‘donde’ éramos meninos e meninas... Naquela época! Uma coisa muito modernizada! *[risos]* e era muito dinâmico. Eu tive professores dos estudos elementares primários muito dinâmicos! Então... Mas estavam muito ‘basados’ em questão de memorizar.

P: Baseados?

A3: Baseados... muito, muito.

P: Então... Como é o sistema de ensino de línguas no seu país? E com que idade se inicia a aprendizagem de línguas... línguas estrangeiras, na Espanha?

A3: Olha, eu agora, na verdade, não posso dar muita informação de como são os métodos de... de ‘enseñanza’. Agora... primeiro lugar porque mudaram muito. Em segundo lugar porque não tenho filhos, então não sei agora mesmo como é. Mas o começo de estudo de língua estrangeira começam nos estudos primários, como... como... com 4, 5 anos os meninos começam.

P: De língua estrangeira?

A3: De língua estrangeira, sim.

P: E quando você estudava, como funcionava esse sistema de ensino de línguas, também? Já era nessa idade?

A3: Não, não. Era depois dos estudos [xxx]. Era no final dos estudos secundários. A partir dos 11 anos, tínhamos língua estrangeira.

P: E aí vocês tinham esse estudo de língua estrangeira quanto tempo?

A3: Todo o ciclo de estudo secundário a gente tem...

P: Ou seja, a partir de 11 anos.

A3: A partir dos 11 anos [...]

P: Isso, quando você estudou...

A3: Isso.

P: Atualmente [...]

A3: Era até eu entrar na universidade, que são 17, 18 anos...

P: E atualmente, você disse que é a partir dos 5 anos

A3: Claro, hoje em dia é muito mais cedo. E aliás, às vezes, se os meninos vão a alguma creche também tem. Começam a estudar uma noção de língua francesa, brincando, mas começa, sim.

P: E quando você estava no... fazia parte desse sistema de ensino, o ensino era de uma língua estrangeira ou mais de uma língua.

A3: Uma, só uma.

P: Era o inglês, no caso, ou outra língua?

A3: Não. Naquela época era o francês. E depois já foi quando... quando... depois, muitos anos depois, foi quando a gente pôde escolher entre inglês e francês. Mas no início, quando eu estudei, era o francês.

P: É... o que que você faz para aprender uma língua estrangeira? Quais são as atividades que você desenvolve?

A3: É... hnnn... Vou pelo ponto quando cheguei no Brasil, que eu não sabia nem uma só palavra de português, ta?! Então eu comecei, desde o início a assistir a televisão. Ouvir – pra me acostumar o ouvido e tentar compreender alguma coisa, e todas as atividades que eu fiz que eram atividades sozinha, era lendo o jornal. Então, lendo o jornal todos os dias, eu aprendi quais eram os artigos, quais eram os pronomes, mais ou menos vendo a semelhança, aquelas palavras que eu não sabia qual é, e tinha um dicionário... Então, eu comecei a estudar um pouquinho sozinha, porque eu precisava pra vida diária, eu precisava saber alguma coisa.

P: Você, nessa leitura, por exemplo, dos jornais, você fazia alguma anotação? Ou você só lia e a palavra que você não sabia você procurava?

A3: Mais vezes, só lia... só lia, então eu me dei conta que, no início, a leitura que eu fazia era quase uma espécie de tradução simultânea. Exatamente [xxx] pra tentar entender, posto que pra mim era uma língua totalmente nova que eu não sabia nada. Então fazia uma tradução literal. É... depois assim que passou... assim que passaram cinco ou seis meses, uma coisa assim, eu me dei conta que eu não fazia a tradução literal pra outra língua. ‘Sinal que esse’, a minha leitura era mais rápida, intelectualmente [xxx] e, logicamente tentando compreender o que estava ali, né?!

P: E que tipo de programa que você assistia na televisão?

A3: eu assistia, normalmente, o jornal das oito, depois a novela...

P: E você assistia com o objetivo de compreender melhor, de acostumar o ouvido ou porque você realmente gostava, gosta e tinha interesse nisso?

A3: Eu acho que era um conjunto de objetivos. Primeiro lugar porque morando no Brasil eu queria saber as notícias do Brasil, o que acontece no país onde estou morando! Segundo lugar aprender a língua, compreender e entender um pouquinho da minha vida. E depois as novelas um pouco mais pelo prazer... Estudo é prazer, não?! [risos] Aliás porque eu [xxx] desde o início, que as novelas eram muito boas. Então, uma atividade que nunca assisti em Espanha as novelas isso [xxx] eu assisti.

P: Na Espanha, também tem essas novelas, mas não [...]

A3: Não são brasileiras. São as novelas do México, da [xxx] não é bom... é alguma coisa...

P: ...dramática. *[risos]*

A3: É, eu acho. Eu não sei... tudo se intensifica... a forma de tratar os, o jeito de tratar os temas, eu acho um horror... todas aquelas coisas dos ciúmes, dos enganos das pessoas...eu acho que é uma formação de valores meio ruins. Eu não gosto, não.

P: Você achou de fácil compreensão as novelas, além de ser uma atividade prazerosa, que você gostou?

A3: Sim, sim. Na verdade, eu achei muito boas porque aliás, às vezes, tratam algum dos temas com tema semelhante que está acontecendo, não?! Um tratamento muito mais é...não sei como falar... muito mais humano, muito mais de mostrar o que deve de ser [...]

P: Talvez, algo de cunho social...

A3: Isso, isso, isso...

P: Alguma vez você se sentiu frustrada, triste ou desmotivada porque o seu estilo de... porque o estilo de ensinar do professor não correspondia ao seu estilo de aprender?

A3: Não, não, não... eu, na verdade, nas aulas que assisti aqui na UnB não me senti em nenhum momento desmotivada, não. Antes de começar as aulas na UnB, eu tinha uma professora particular, e eu também não me sentia desmotivada, não. Pra mim, eu comecei a estudar... chegou um momento em que eu fiquei... eu compreendia um pouquinho mais, não?! Pensei que, realmente, eu tinha que aproveitar meu tempo em aprender a língua, estudar! Porque você vendo e lendo o jornal aprende mais, mas não é aprender uma língua, não?!

P: Ahan...

A3: Então eu queria aprender a língua...

P: ... Formalmente.

A3: Formalmente, sim. Então, não me senti desmotivada, não.

P: Isso você está falando em relação ao eu você vivenciou aqui.

A3: Sim.

P: Mas já em algum momento da sua vida, na posição de aluna, isso já aconteceu contigo? De você se sentir frustrada porque o professor ensinava de um jeito e você não conseguia entender aquele jeito...?

A3: Não, com as línguas, não.

P: Até porque você tem uma diversidade muito grande de estilos...

A3: Eu gosto! Eu gosto muito das línguas. Eu gosto. Porque, aliás, eu, ...você sabe, lá na Espanha a gente tem várias línguas, não?! Então, eu compreendo o galego e compreendo o catalão, eu também fiz [xxx]. Eu também fiz uma experiência. Eu morei dois anos em Barcelona e não assistia aulas de catalão. Depois que passou o tempo eu pensei: 'Nossa, meu Deus! Fui tonta! Fui tonta! Tinha que ter aproveitado porque se eu tivesse aproveitado e assistido às aulas, hoje em dia eu falaria mais uma língua. [xxx] nem catalão e nem galego. [xxx] mais fácil compreender [xxx].

P: Você acha que quando o professor não ensina no mesmo estilo do seu, do seu estilo de aprender, você acha que isso afeta a sua aprendizagem de alguma forma?

A3: Olha, eu acho que esses assuntos são coisas diferentes, ou seja, o professor 'enseña' uma língua, não?! E pode ser no meu método ou não meu método, mas uma parte é do professor e outra parte é minha. Uma coisa é a

forma de 'enseñar' o professor e outra coisa 'és' o método que eu vou utilizar para aprender. E meu método, há coisas que é meu método, e aí, o professor nem sabe. Então, não tem...

P: Então, você não sente afetar...

A3: Não, não... Aliás, eu acho que muitas vezes são tarefas que a gente tem que fazer, como pode ser uma redação, como pode ser escrever, tudo isso, eu acho que é totalmente necessário.

P: E se você fosse professor de línguas, quais seriam as atividades que você aplicaria em sala, porque você acha que elas são mais adequadas para a aprendizagem?

A3: Com o tema da gramática, eu sistematizaria muito a gramática. Eu acho que usar o quadro é muito bom se você vai colocando as coisas da gramática, sistematizadas, explicando, e depois que os alunos possam fazer perguntas, possam colocar [xxx]. Eu acho que eu faria isso. Sistematizar o máximo possível. Muitas vezes, os estrangeiros, o que precisamos é as regras que fiquem bem clarinhas porque logicamente, como ele está 'enseñando' a sua língua, sabe [...]

P: Geralmente, sabe porque... sabe porque é professor, mas, às vezes, não sabe porque é usuário da língua. Então é algo natural... [...]

A3: Então, é tarefa do professor, se não sabe explicar uma coisa, procurar como explicar.

P: E além da gramática?

A3: Aí, eu acho que gosto muito quando a aula é dinâmica e participativa. Ou seja, que os alunos tenham a liberdade de participar no tema que a gente está vendo aquela horinha.

P: Que tipo de atividade você desenvolveria, então?

A3: A participação, fazer perguntas a um dos alunos, fazer perguntas a outros, depois o tema do... desses que nós vimos em fita, eu acho que seria interessante! A música seria interessante pra os [xxx]. Eu acho que são atividades dinâmicas. O mais dinâmico 'possible'.

P: Você comentou da gramática. Vocês tiveram, aqui no curso, se não me engano, cerca de cinco horas de aula por semana. Quanto tempo você voltaria, dessas cinco horas, para a gramática, se você fosse a professora?

A3: Um terço, um terço do tempo.

P: Então, das três aulas que vocês tinham, você reservaria uma aula, o total de tempo de uma aula [...]

A3: Olha, às vezes, uma aula, um dia com uma aula toda de gramática, você sente que fica um pouco cansativo, né?!

P: Não. Eu entendi o que você quis dizer. Seria o correspondente a uma aula, mas espalhado durante a semana.

A3: Sim, sim. Porque depois, as outras atividades, normalmente, vai ser pra a aplicação dessa gramática que você viu.

P: É... e de onde você acha que é a origem do seu estilo de aprendizagem tão diversificado?

A3: Tão diversificado? *[risos]*

P: É bem diversificado. É interessante, bem interessante!

A3: Olha, eu acho que, que é resultado da minha experiência porque eu sou uma pessoa que sempre gostou de estudar, então, eu estudei bastante e eu acho que fui aprendendo com a experiência.

P: Então é a sua bagagem de vida, como aluna...

A3: É, é.

P: Interessante! Bom, vamos supor que você não tivesse visto esse seu resultado, ‘tá’ bom?! É... se eu colocasse pra você esses seis tipos de estilo de aprendizagem: o visual, o auditivo, o cinestésico, o tátil, o grupal e o individual. Os seis estão claros pra você?

A3: O cinestésico está apenas... o conceito ficou menos claro pra mim. Não sei se, depois, na resposta, corresponda a isso, tudo bem.

P: ‘Tá’. O cinestésico seria o que você precisa experimentar aquilo, por exemplo, se você tem um diálogo, então você precisa ir lá e interpretar aquele diálogo. Você tem que fazer aquilo pra você vivenciar. Não é simplesmente manusear, não é só mexer, ver, escrever. Você precisa fazer, experimentar, tá?! Então, você tem esses seis tipos de estilos. Como que você se classificaria se você não soubesse... [...]

A3: É difícil de esquecer o resultado agora. *[risos]* {falando da leitura feita anteriormente do resultado do questionário de investigação de estilos}

P: Mas tenta se lembrar de fatos que você viveu e o que que você acha que você diria sem saber de um resultado.

A3: Pra mim é verdade que com toda certeza na tátil eu me encontro muito identificada, né, pela explicação de antes, da conversa que nós tivemos, não?! Me sinto muito identificada. Depois, o auditivo, também e o visual também. Então, pra mim, eu me classificaria desses [xxx].

P: O tátil, o visual e o auditivo...

A3: Uhum... *[respondendo afirmativamente]*

P: E por quê? O tátil a gente conversou – você precisa de um esquema, né!?

A3: Isso.

P: E o auditivo e o visual?

A3: Porque eu tenho boa memória auditiva e visual. Eu também comentei pra você que aquela memória de... de... de aprender, não sei, uma definição ao pé da letra, eu já lá tenho algum problema, não?! Não sou uma pessoa com uma capacidade de memória, de memorizar muito grande. Então, como essa capacidade minha não é muito grande, eu uso essas outras capacidades que é possível que tenho desenvolvido através do tempo essas capacidades mais.

P: Ok. Bom, agora, terminou a parte de perguntas gerais. A gente vai agora pras individuais, ‘tá’ bom? Tranquilo?

A3: Tranquila!

P: Eu queria que você me falasse um pouco sobre as atividades que vocês desenvolveram em sala de aula, no bimestre. Você lembra delas, de algumas?

A3: Sim. Lembro que nós ouvimos música, ouvimos alguma fita ‘pra’ saber e depois fazer um exercício e depois pegar a resposta pronta, vimos um dia um pedacinho de um filme... *[risos]* Na verdade, eu... eu... não sei, pro tema do filme, eu achei que foi muito pouco.

P: Qual foi o filme que vocês viram?

A3: Começamos no... aquele “Central do Brasil”.

P: Ah! “Central do Brasil”... Então, vocês viram filme, escutaram música... E o que que você achou dessas atividades que foram desenvolvidas na sala?

A3: Ah! Eu gostei porque é como... como sair da rotina, não?! A rotina é aquele que o professor explica, passa os exercícios do livro e não sei o que, e não são emocionantes, não?! Então é um pouco como sair da rotina. Fica um pouco mais divertido, mas você aprende muito!

P: *[risos]* ‘Tá’ certo... Bom, você, naqueles nossos diários, naquelas nossas conversas através do caderno, você comentou que a professora era dinâmica. O que que a professora faz/fez para você considerá-la dinâmica?

A3: Bom, em primeiro lugar, eu acho que é muito o estilo de cada professora, então para a turma que você ‘estive’, eu acho que essa professora é dinâmica por si mesma; o seu caráter é dinâmico – muito... muito ágil, muito rápida, e depois porque perguntava pra um, perguntava pra outro, dava muitas oportunidades para todo mundo, não?! E não é aquela de “Oi, Fulano, fala!”... Não! É aquela de “ ‘Oya, tu’, não sei quê!”... Essa forma de ser, né, isso é dinâmica!

P: E se você fosse a professora, você usaria as mesmas técnicas que ela ou você faria diferente alguma coisa?

A3: Não. Eu falei já na resposta geral que sim, que eu faria coisas para a minha aula fosse muito dinâmica. Porque eu acho que, senão, os alunos podem ficar meio aborrecidos, meio fatigados... não sei.

P: É... durante os seus estudos, como que você procede para alcançar seus objetivos? Quais as técnicas que você usa pra fazer de seus estudos uma atividade prazerosa e ao mesmo tempo proveitosa?

A3: Para ser prazerosa, normalmente, é porque eu ‘estudio’ o que gosto *[risos]*, senão, sou incapaz de ‘estudar’. *[risos]* Então, é aquele objetivo. Depois eu procuro naquela, numa hora que eu tenha vontade, não?! Então, se ‘me voy a trabalhar’ não vou misturar... não posso... não consigo misturar o trabalho com o estudo! Termina de trabalhar então, depois, eu procuro um espaço pro meu estudo, sim?! Pode ser nos finais de semana, depois que a gente já acordou, tomou banho, saiu e voltou da cervejada...

P: E aí, quais as técnicas que você costuma usar pra isso, pros seus estudos?

A3: Normalmente, se tenho que fazer tarefas, eu faço as tarefas procurando ter o cuidado se eu escrevi alguma coisa, alguma resposta, faço uma revisão, ‘veyo’ o tema que a gente deu, o que a gente aprendeu, faço... repasso, tento memorizar e fazer frases pra ver se aprendi é bom!

P: Ahan...

A3: [xxx] para aprender vocabulário, repetir em voz alta e, depois, repetir várias vezes a palavra.

P: ‘Pra’ vocabulário... ok. E se você tivesse a chance de ler um texto e escutar o mesmo texto, o que que você escolheria?

A3: Eu compreendo mais... logicamente, eu compreendo mais quando eu leio, mas eu acho que é muito bom ‘tambien’ ouvir, ainda que não compreende, que não consiga saber que palavra que foi dita

P: E lembrar das palavras-chave de um texto é o suficiente para lembrar do restante do texto?

A3: Normalmente, sim... normalmente, sim... mas eu acho que para lembrar um texto, o fundamental é ter compreendido o texto. Se não compreendo o texto, não vou lembrar nada. Ahn... Ainda que não... não... não fique com as ‘palavras-chaves’. Posso não ficar com a palavra-chave, mas preciso compreender o texto.

P: Bom, se você tem uma palestra, você simplesmente assiste à palestra, ou enquanto você está assistindo, você toma notas? E se você toma notas, se você tem costume de fazer isso, e você deixa de fazer, tem uma grande chance de você esquecer o que foi falado?

A3: Se eu assisto uma palavra, digo, desculpe... se eu assisto uma palestra, depende, porque há palestras para as quais você, simplesmente, assiste pra ouvir e não tem relação com seu trabalho, com seus estudos... eu assisto uma palestra ‘tambien’ por prazer! Vou ‘por um acento’, se eu assisto uma palestra de uma apresentação de um livro, eu assisto por interesse, mas não vou... normalmente, não vou tomar notas. Se é uma palestra relacionada com meu trabalho porque estou fazendo um curso, um seminário, ou uma coisa assim, sim! Tomo nota, sim! Mas tomo nota de coisas muito essenciais, né?! E normalmente, sim, durante um tempo lembro da matéria sobre a qual foi a palestra.

P: Só com essas palavras essenciais...

A3: Sim, sim, sim...

P: Bom, você tinha comentado, também, no caderno que você não se dá conta quando escreve uma palavra em espanhol. Se, depois de um tempo, você escreve uma palavra em português, você se dá conta que você passou a escrever a palavra em português?

A3: Sim, sim... agora me dou conta.

P: Agora você se dá conta...

A3: Mas pra mim foi muito difícil começar a escrever em português.

P: Por quê?

A3: Porque eu acho, simplesmente, que são línguas muito próximas, muito semelhantes, não?! Então, quando eu 'empecei' a escrever, não conseguia escrever.

P: Sempre caía no espanhol...

A3: Sempre, ou seja, é como se fosse uma menina pequenininha que estivesse 'empeçando' a saber escrever. Ou seja, a mão é comandada pelo cérebro, e o cérebro tem uma [xxx] que é a sua língua.

P: Não desenvolve, não [xxx] como foi no segundo dia...

A3: Por isso, 'tambien', pra mim foi muito importante escrever as palavras várias vezes, 'tá'?! Porque é uma forma de começar a escrever em português.

P: E ganhar velocidade... [...]

A3: Ou seja, no início, que palavras que são com ce-cedilha? 'Tá'?! Mas não sei a ce-cedilha, então tive que escrever a ce-cedilha várias vezes porque eu nunca escrevi a ce-cedilha na minha vida. Eu nunca escrevi um 'ao' com um 'tilde', porque não tem. Então, 'ao' pra mim, fica assim, sem 'tilde'. Então eu tiro o 'tilde'. Ainda bem que sou esforçada... Escrever o verbo 'haver' com 'v', para nós, e uma falta de ortografia que, simplesmente, se você faz uma prova e coloca o verbo 'haver' com 'v', você está reprovada!

P: É mesmo?!

A3: É mesmo! Então, começar a escrever o verbo 'haver' com 'v', imagina pra mim!

P: Eu quero ver agora quando você voltar pra lá, 'tá'?! [risos]

A3: Posso ser reprovada em qualquer momento! [risos]

P: Depois você me manda notícias! [risos]

A3: Isso! [risos]

P: E sobre os questionários? O primeiro questionário que a gente respondeu, deu esse resultado, né?! Que você tem o estilo pessoal. O segundo a gente já vai falar sobre ele. Mas eu queria que você.. é... comentasse o que que você achou deste questionário, o que que você achou do resultado que ele proporcionou, que ele deu.

A3: Olha, eu vou ser muito direta ao ponto do questionário. Então, o resultado eu achei que estava muito de acordo com a minha personalidade. E eu não estava de acordo quando você passou, eu ia respondendo às 'perguntas', eu respondi com... com total liberdade e sinceridade.

P: E o resultado você achou que realmente tem a ver contigo...

A3: Sim, sim... tem 'de a ver'. E, olha, tem que ver no sentido de que eu posso dar aqui umas características – não?! – nas quais eu me senti identificada, né?! Nem sempre continuamente, né, mas... é... identificada.

P: E com relação ao segundo questionário? O que que você achou? Você tinha consciência que você tinha esses estilos?

A3: Não, não tinha, não. *[risos]*

P: Mas tinha?

A3: Não, não tinha. *[desta vez, respondeu séria]* É... um pouco sim, mas muita, muita acentuada, não... [...]

P: Claramente...

A3: Não, mas eu 'tambien' respondi com total liberdade e com total sinceridade.

P: Pra esses dois questionários, em algum ponto, você não concorda com a análise? *[Pausa longa]* Com o resultado?

A3: Não, não. Só eu me lembro que eu escrevi no caderninho quando a gente estávamos com o caderninho com você, pra mim e pra você e você pra nós *[risos]*. Aqui tem uma frase, mas foi a frase de Harrison e Bramson que não gostei muito. Mas é a frase desse senhor, não é o resultado, mesmo...

P: Ahan... E Com relação ao outro questionário, você concorda totalmente com aqueles estilos ou você não concorda com algum deles?

A3: Sim, eu concordo, sim.

P: Concorda?

A3: Sim, é interessante!

P: Bom, a entrevista termina por aqui. Eu espero que tenha te ajudado o questionário... os dois questionários. Não sei se te ajudou de alguma forma [...]

A3: Sim!

P: Mas eu espero que eles tenha te ajudado ou que possam te ajudar futuramente nos estudos e... na vida! *[risos]*

A3: Ajudam sim! Eu acho que são essas coisas, eu acho muito interessante. Aliás, eu fico muito contente de... de poder ter participado na sua pesquisa e de ser útil pra você!

P: Obrigada! Eu que agradeço [...]

A3: Não uma utilidade! *[risos]*

P: Eu que agradeço...

A3: Mas eu acho que está muito interessante, não?! Que 'hay' gente que está fazendo uma pesquisa, pra você que está fazendo o mestrado, ter contato com outras pessoas, propor atividades, ter que pensar – eu acho muito interessante! Muito, muito!

P: Bom ouvir isso, porque tem gente que não gosta de participar de pesquisa.

A3: Ah! Eu acho que sim, é muito bom, porque é uma coisa que é você quem vai saber quem era A3, mas você vai se lembrar durante um tempo, ou durante muito tempo, que seja. Mas depois, quando você vai apresentar o seu mestrado, não é o problema, não. Você não está apresentando a A3, você está apresentando os estudos. Então, não sei... por que não? Eu acho ótimo! Eu acho que sim! Que a gente tem que colaborar porque senão, se não fossem porque vocês fazem pesquisa, 'hay' coisas que não adiantariam. Então, eu acho que quando uma

peessoa quer fazer uma pesquisa, está fazendo o mestrado, você precisa de alguém pra fazer, como conversar com pessoas, então, por que não?

P: Você sabe que isso tem muito a ver com seu perfil, né?!

A3: É, sim... *[risos]* Sei, sim... *[risos]*

P: *[risos]*

Anexo 13

Entrevista realizada com a professora participante da pesquisa – P1

P: Bom, a gente vai começar então tá bom?

P: P1?

P1: Oi, tô aqui!

P: Então, vamo lá! É... P1, a entrevista, ela vai tá dividida em três partes pra você, tá bom?

P1: Sim!

P: É... a primeira parte são algumas perguntas. A primeira e a segunda parte, elas são muito parecidas. Tá me entendendo?

P1: Tô!

P: Tá! É a diferença é que na primeira parte você vai me responder como a P1-aluna. Tá bom?... P1??

P1: Tô ouvindo!

P: E a segunda parte seria a P1-professora.

P1: Combinado!

P: Ok? A terceira parte é... são perguntas... são perguntas mais é... específicas do que a gente conversava nos diários.

P1: Sim!

P: Então vamo lá, a primeira parte é a P1-aluna.

P1: Ok!

P: Bom, Dani você acredita que a forma ou os procedimentos que você utiliza pra aprender uma língua estrangeira são uma herança da forma como você aprendeu sua língua mãe?

P1: De um modo geral não. Eu acho que tem alguma contribuição, mas é diferente.

P: Diferente em que sentido e por que?

P1: Diferente? Ah... porque... eu vou ter que me concentrar mais, né, diante de ... como... é... auditivo, né? Vou... vou controlar mais a minha fala - não é natural como seria a aquisição da minha língua materna.

P: Certo!

P1: Como é a aquisição da língua materna.

P: Unrun... é... e o que que você faz pra aprender uma língua. Quais tipos de atividades você realiza pra aprender uma língua estrangeira?

P1: Hnnn leitura, né? Hnnn... escrita. Agora, há pouco tempo, eu tava aprendendo espanhol e a minha experiência em produzir textos me ajudou muito a... a aprender mais a língua, aprender vocabulário, é... a própria estrutura, né?! E a sala de aula, né?! Praticar em sala de aula, mesmo que sejam diálogos curtos, é... que não sejam atividades de fato, tarefas comunicativas, né, mas tarefas pré-comunicativas.

P: Certo! É... alguma vez você se sentiu frustrada, triste ou desmotivada porque o seu... porque o estilo de ensinar do seu professor não correspondia com o seu estilo de aprender?

P1: Sim! É... em dois momentos, é... quando eu aprendi alemão, na Suíça – inclusive eu abandonei o curso por conta disso, e agora aprender o espanhol também –, é... eu fiquei frustrada e tive que... que assim, que refletir sobre isso pra poder continuar estudando. Eu não abandonei o espanhol mas... no alemão eu abandonei.

P: Qual foi a situação que aconteceu pra te deixar frustrada e desmotivada com o alemão?

P1: É... a ênfase e a forma da língua, é... memorização de... de vocabulário, tá? É... muito exercício de fixação de estrutura, tá? É, falta de... prática oral, falta de... de diálogos e situação de, de uso.

P: E seriam essas coisas que você, você... queria mais na parte oral?

P1: É... é queria era vivenciar a língua, né? Mesmo ter uma chance de... de... de tentar usar a língua, ou na produção de texto ou... ou praticando oralmente. É... eu não tinha chance, né?!

P: Unrun.

P1: Porque era uma estrutura fechada, né? É... gramatical, né? A aula tinha essa estrutura muito... muito fechada.

P: Ok! É... quando o professor não ensinava do mesmo estilo do seu, como que isso afetava a sua aprendizagem? Quando você estudava né?

P1: Aí ,quando eu fazia a... a... a contra posição eu professora e eu aluna?

P: Não, isso aqui ainda é você como aluna.

P1: Sim!

P: Se o professor não ensinava, por exemplo, neste caso que você colocou do alemão ou do espanhol que você ficou frustrada – um você desistiu, o outro não. Mas antes de você desistir do curso, como que isso afetou a sua aprendizagem?

P1: Ahh... é... eu... eu... deixei de... de... realizar as atividades em casa porque era muito repetitivo, né?! É... eu deixei de... de participar das aulas, né?! Meu interesse diminuiu e, conseqüente... e, conseqüentemente, a minha participação também.

P: Ok!

P1: Porque eu me encontrava em um desafio... pra aprender.

P: Unhum. E de onde você acha que é a origem do seu estilo de aprendizagem?

P1: Bom, meu estilo de... eu acho que tem um... tem, acho, que um traço de personalidade forte, né?! É... também tem a ver com a... com a minha... a cultura de aprender que foi sendo construída no... no percurso da minha vida. Então, eu acho que tem a ver com a postura da família em relação aos estudos. No meu caso, eu vejo isso muito nítido – eu tenho horário de estudar –, a importância de estudar, e... e depois, né, na... na adolescência a... a chance de troca com outros colegas... Então, quando eu pedia ajuda pra um colega de física, de química, de biologia, que eram disciplinas que eu tinha mais dificuldade, é... eu tentava aprender do jeito que ele aprendia. Então, isso também ajudou, me ajudou a... a construir meu perfil. Mas eu acredito que meu traço de personalidade é muito forte. O histórico familiar no sentido de desde quando nós começamos a estudar, né?! É... os colegas em sala de aula, a troca, aprender com o colega e claro que, no meu caso em particular, depois que eu comecei a dar aulas, né, aí eu mudei muito, também.

P: Certo!!

P1: Quando eu me tornei professora!!

P: Unrun! E vamos supor que você não tivesse visto o seu resultado desse segundo questionário tá?? E eu dividisse as formas de aprender nesses seis tipos: visual; auditivo; cinestésico; tátil; grupal e o individual esses seis esses... Os seis tipos tão claros pra você? Ou tem alguma... ou você tem alguma dúvida quanto a eles?

P1: Não! Eu acho que... que eles são claros, com exceção entre o cinestésico e o tátil.

P: Ok!

P1: Eu acho que eles são muito próximos!

P: São, são muito próximos!

P1: Se não me engano. Unrun.

P: É o tátil, ele seria mais a questão do manual mesmo. E o cinestésico seria a parte de experimentar, não só a questão de movimento corporal e não só manual, como também o experimentar, o vivenciar determinada situação, determinado processo. Ficou mais claro?

P1: Tá! Ficou!

P: Ok! Então, se eu dividisse as formas de aprender nesses seis tipos, se você não tivesse visto o seu resultado, como que você se classificaria e por que? Qual seria a ordem que você colocaria pra você, como aluna?

P1: Os três? Ou os seis?

P: Dos seis!

P1: É... na... numa ordem... é... de importância, né, do mais importante pro menos importante?

P: Exato!!

P1: Você quer que eu enumere os seis?

P: Exatamente!

P1: Tá! Bom... eu acredito que o cinestésico, né?! Hnn... o grupal, o individual... visual... auditivo e tátil.

P: Ok. Tátil seria o último nesse caso?

P1: Sim.

P: Ok.

P1: Sim! Ou não, é complicado...

P: *[risos]*

P1: Porque eu também sou muito corpo... corporal... porque... por questões até culturais mesmo, né?! Eu acredito que o brasileiro, em geral, é muito tátil. E... e o pai e mãe, também. E acho que na questão de aprender... eu acho que é na questão de aprender que é mais... talvez... seja mais complicado é... ver... isso...

P: Só fazer uma ressalva, o tátil inclui a questão do escrever, também.

P1: Sim.

P: A questão de usar a mão pra fazer alguma coisa, né?! Que... é... eu acho que é...é... essa é... a questão do tátil ser o seu estilo majoritário mesmo e você, sem saber, colocaria ele por último, é... é por uma questão que você mesma colocou que você gosta dessa questão de produção de texto é uma... essa parte de escrever tá ligada ao tátil!

P1: Ah tá! E então a nota, o... o sublinhar, num é isso?

P: Isso!!

P1: Não, então é! Isso é verdade, porque sempre, e até obra literária, eu tenho mania de... de anotar ao lado ou grifar alguma coisa que me interessa. Então, na verdade, ele não seria... seria o último... Talvez auditivo fosse o último e... eu colocaria o tátil, então, como primeiro... O auditivo seria o último, e o tátil, primeiro e... o cinestésico poderia ficar no lugar do auditivo... Você quer que eu fale novamente?

P: Queria, por favor!!

P1: É porque ficou atrapalhado, né? Então, vamo fazer assiP: seria primeiro o tátil... é... o segundo é... grupal... o terceiro individual... o quarto, o visual... o cinestésico, quinto e o auditivo, sexto.

P: Ok! É... eu queria que você comentasse alguma situação que mostrasse o porquê dessa... dessa sua escolha.

P1: Ahh... A escolha da ordem do... das preferências?

P: É! Além dessa outra coisa do texto que você comentou já, né, de grifar, inclusive, obras literárias, de tomar notas e, realmente, o tátil se sobressai contigo... desses outros, por exemplo, você colocou o auditivo como sendo o último agora.

P1: Unrun.

P: É... no entanto, você tem uma grande valorização pela comunicação. Como é que fica?

P1: É... porque, inclusive, eu acho que... que... que eu tenho um déficit em relação ao auditivo. É... porque na aprendizagem da língua estrangeira, né, a minha maior dificuldade é a pronúncia. E não só a língua estrangeira. – eu vejo isso em algumas palavras da língua portuguesa, também. É... que... é [xxx] de fazer a diferença. É... eu, eu me atrapalho quando não, não deveria por eu sempre... com essa coisa d'eu ser professora e trabalhar com língua. Então, o auditivo, pra mim, ele é, é muito importante, mas ele não surte um efeito como uma produção de texto, a escrita. É... eu gosto muito de ouvir. Mas o tempo que eu tô ouvindo, eu tô fazendo nota... é... eu... eu peço exemplos, eu peço que o interlocutor repita o que ele tá falando. Então, eu acho que o auditivo seria o último por conta disso.

P: Certo! E com relação ao grupal e ao individual?

P1: Que eu co... eu coloquei o grupal primeiro... e o individual... o... o grupal, segundo e o individual, terceiro, né?!

P: Isso!

P1: É... eu acho que quando a gente interage com o outro, é... a gente aprende muito, né?! Então, seja pra fazer uma atividade é... concreta mesmo, prática, de produção, né, de botar a mão na massa quanto a uma discussão, é... eu acho muito importante. Nessa que tem a questão do individual também, que é uma maneira de internalizar. Então, depois desse grupal, aí, teria o momento de... de fazer a leitura individualmente, de produzir alguma coisa, refletir sobre aquilo pra aprendizagem acontecer de fato, pra internalizar.

P: Perfeito! E o... o visual, você colocou como sendo o quinto, né?! Seria...

P1: Não, o visual foi o quarto e o cinestésico, o quinto...

P: O cinestésico foi o quinto... Esse visual entra como pra você?

P1: É, eu acho que muito de ver, de ler, de reler, né?! Então... pra mim é... o visual me auxilia no auditivo... né?! Então... é... muitas vezes, eu ouço uma palavra nova em língua estrangeira, e... ouço uma ou duas vezes... mas eu só me dou por satisfeita depois que eu vejo a escrita dessa palavra!

P: Certo!

P1: E... quando eu tenho dificuldade de pronunciar eu preciso visualizar. Então, visualizar pra mim é importante.

P: Unrun! É... isso você fala da... a questão da palavra. Nas outras coisas, por exemplo, se você tem, você prefere ver um prog.... um filme ou do que... é... escutar uma música, por exemplo?

P1: Sim!

P: Porque tem essa questão visual.

P1: É! Prefiro o visual ao... ao auditivo!

P: Tá certo! Bom...

P1: Então, pra mim, também é...um meio que eu sempre tive dificuldade, São as músicas que a gente trabalha em sala de aula, né?! É... era uma música que, quando a gente trabalha com a língua estrangeira, o professor passa mais de uma vez, né, e depois eu num lembrava da música, num conseguia acompanhar, e quando eu usava a musica também como atividade com meus alunos quando tava trabalhando, uma ou duas vezes, passava um tempo, aquilo dali saia da memória.

P: Tá certo!

P1: Tá?

P: Tá bom. Bom, a gente vai começar agora, é... a parte do P1-professora, ok?

P1: Sim!

P: Dá pra você me escutar direitinho ou tá tendo problema?

P1: Não, tá ótimo!

P: Ok! As perguntas são praticamente as mesmas, só que vindo de... por um outro lado, né?! Agora, você como professora, tá bom?

P1: Certo!

P: Bom... a mesma coisa, você acredita que a forma que os seus... ou... os procedimentos que os seus alunos utilizam – nesse caso os seus alunos –, utilizam pra aprender português como língua estrangeira é uma herança da forma como eles aprenderam a língua mãe deles?

P1: Hnn...

P: Que assim, você já... eu... eu...

P1: É com...

P: Você já deve ter pego gente de várias nacionalidades, né? Eu...

P1: Sim!

P: Já... eu... eu com a... eu, com os alunos que eu tive de diferentes nacionalidades eu sentia diferença na forma de estudar deles de acordo com a cultura.

P1: Unrun

P: Você sentia isso também, você repara... reparou isso, nisso ou não?

P1: Sim! É... é... é... fica muito claro, né? Então... a cultura eu acho que... que influencia muito. Tem alguns que... que aprendem de uma forma mais lúdica, né? É... brincando com a língua, né? Fazendo associações com as palavras da língua deles ou com alguma palavra que ele ouviu na rua, alguma expressão idiomática que ele ouviu na rua... no caso, o português e... ele faz associação em sala de aula e desvenda o mistério, num é? E ele dá um salto por conta disso. É... tem alunos que são mais metódicos que... que fazem muito exercício, que têm um caderno com uma série de anotações, né? É... tem o aluno que solicita mais a correção do professor, outro não, né? É... eu percebi por exemplo, essa coisa do metódico, né? É aluno de... de... de países como Alemanha, China, Japão... Eles, no caso, do... do... é, eu acho que foram esses... mais... é... eles eram muito mais metódicos no sentido de fazer muitos exercícios. É... sempre traziam o exercício pronto, fazendo mais até do que eu solicitava, né? É... já os hispano-falantes, já são mais... mais tranquilos porque acreditam que a proximidade da língua, já... facilita, né? Então a aprendizagem ela é muito oral. A preocupação deles é muito mais com a oralidade do que com a escrita. A preocupação da escrita vem lá adiante quando ele já é um intermediário/avançado e ele continua, né? Com os africanos, é... eu encontrei muito essa característica do lúdico, né? E entre eles também mais perguntas, né? Com essa turma do PEC-G tem alunos que são mais concentrados, né? E... parecem... são, aparentemente, mais comprometidos do que outros, não que os outros não sejam, mas aparentemente a postura, né, de fazer o exercício e tudo mais, mas, é... são mais... aprendem de uma forma mais divertida.

P: Certo! É... e o que que você faz pra ensinar uma língua. Que tipo de atividades você desenvolve?

P1: Hnn... Bom, é... o que a gente, o que eu hoje em dia procuro fazer é me aproximar de uma abordagem comunicativa, né? É, sei que ainda há muito o que fazer, tá? Mas eu tento, na medida do possível, ainda que eu perceba que existem uma série... há uma serie de momentos em que eu resgato a abordagem gramatical mais estruturalística na sala de aula, né? Mas assim, a prioridade é partir agora de uma situação, né? Mais próxima do real de... de... uma situação de uso, uma situação real de uso ou próxima da... de.. uma situação real de uso e que haja significado, né, havendo significado. E ao partir da oralidade [xxx], da habilidade, aí é... não há problema, né? O foco maior é ter uma atividade significativa próxima da realidade, de uma situação real, então, posso partir de um texto escrito, posso partir de uma... de um questionamento. Eu lembro que, eu gosto muito de começar a aula com perguntas, mostrando... algumas... alguma pergunta ou mostrando uma sentença pra desenvolver a oralidade, né? Pode ser a leitura também, a... a... habilidade não é, não é tão relevante porque, como elas estão integradas, né, atualmente [xxx], então, uma solicita a outra. A grande proposta é que seja significativa para o meu aluno, tá, e que, é... esteja próxima de uma situação real de comunicação.

P: Ok! É... bom, dentro disso que ce falou, quais seriam a... os tipos de atividades que você desenvolveria?

P1: Atividade?

P: É!

P1: Poderia ser é... um... um vídeo, um pedaço de um filme, é... pra... discutir a... alguma questão cultural, né?!

P: Unrun!

P1: Naqueles três minutos de filme, de cena. Ah... poderia ser uma cena em que eu poderia explorar a expressão idiomática usada pelos interlocutores... ah... poderia ser... um... um conto brasileiro, uma crônica pra desenvolver vocabulário, aumentar vocabulário, pra divertir, alguma coisa que tivesse algum aspecto cultural, né, por exemplo, o estereótipo...Oi, tá ouvindo???

P: Tô, você falou divertir ou advertir???

P1: Divertir!

P: Divertir, tá!

P1: É, divertir... ah... al... algo divertido tipo trabalho com questão da... do... do este... estereótipo este... estereótipo do brasileiro: aquele que chega sempre atrasado, aquele que gosta de samba, né?! É... poderia ter uma certa... um problema, né, e ele teria que resolver o problema. É... traduzir um texto escrito, poderia ser uma resenha crítica, é... um anúncio, uma... e-mail respondendo um... um colega, um convite pr'um... pr'um... pr'um amigo pra visitar o Brasil, né?! Atividades poderiam ser várias atividades na aula [xxx], tanto em sala de aula quanto extra-classe, né?!

P: Ok!

P1: Cê quer que eu cite mais exemplos?

P: Não! Tá tranquilo, ta tranquilo!

P1: Tá!

P: É... Bom, as vezes o professor se sente frustrado, né, porque seus alunos não demonstram interesse na matéria ou até mesmo demonstram não absorver o conteúdo. Isso pode ser consequência da falta de encaixe, né, entre o estilo de aprender dos alunos e o estilo de ensinar do professor. É... você já sentiu isso em sala de aula alguma vez? Você como professora? Como aluna você disse que sim. E como professora?

P1: Unrun. Quer dizer, eu ainda não havia pensado na questão do estilo de aprendizagem de fato, né? Mas assim, ah... você... eu sempre fiz assim: aquele que gosta mais, aquele que gosta pra menos, então. Aquele que gosta de assistir a um filme ou aquele que não gosta de ler uma crônica, né?! Ou aquele que não gosta de obra literária. Então, não... não... não tinha feito percepção do estilo de aprender de fato. Mas quando eu percebo essa falta de interesse para a atividade, é... eu penso sobre isso e tento, na aula seguinte, levar algo completamente diferente daquilo que eu desenvolvi na aula anterior, tá?

P: Unrun!

P1: É... mudar, por exemplo... ah... o tema ou trocar de texto... se eu tô trabalhando com uma crônica eu vou e trabalho com... com uma notícia de jornal; se eu tô trabalhando com música, eu levo um diálogo. Então, na verdade, eu não tô mexendo no estilo, né?! Eu tô mexendo na atividade, né?! Porque você trocar um crônica por uma notícia, você continua trabalhando com leitura.

P: Unrun!

P1: Né?!

P: Exatamente!

P1: Interpretação... Então, é... eu ainda não... não... não tinha pensado em estilo, pensava, sim, em tentar diversificar as tarefas pra não ficar repetitivo, num é?! Tentar diversificar o tema, também, e... e... enfatizar habilidades diferentes a cada aula, né?! Que elas aparecem de forma integrada a gente sabe – uma puxa a outra – mas a gente planeja uma aula e enfatiza uma habilidade ou duas, ou três, né?! [xxx] duas de cada vez: normalmente, eu faço assim. Mas eu acredito que estilo eu não tenha mexido, não.

P: Você sentiu é, essa questão de... de algum desinteresse, em algum momento, ou alguma dificuldade de algum aluno nesse bimestre que eu observei as aulas?

P1: Sim, por exemplo o A5, eu não sei se você se lembra, ele não gostava muito de ler as crônicas, os contos.

P: Unrun!

P1: Num é?! E... e isso daí ficou muito claro. Num momento, na primeira vez ele leu, ficou assim, fez aquele comentário. Na segunda, deu pra identificar e eu brincava um pouco com isso, né?! E fiquei falando, a gente tem que pensar noutra coisa. Mas a literatura é uma coisa que eu gosto, né, então tinha a ver com o meu é... com o meu interesse, também.

P: Unrun!

P1: E... eu tinha o *feedback* de outros alunos também, né?! Porque a A2 gostava – eu acho que todo mundo, com exceção do A4 porque não tinha tempo de ler. Então, no caso era três pra um, que era a... a A1, a A2 e a A3. Agora, na verdade, eu nem sei nem qual seria a posição da A1, porque A3 e A2, elas pra mim deixaram claro que gostavam, né?!

P: Certo!

P1: E se sentiam desafiadas. E tinha a questão do vocabulário que podia ser difícil, puxado, porque teria que voltar ao dicionário e tudo mais, mas que elas faziam a leitura. E no caso do A5 não, e aí não, no... no caso do A5 também, ele foi prejudicado de certa forma porque eu trabalhei na... nas avaliações escritas com contos, né? Então é... imagino que ele tenha sido prejudicado por conta disso, porque além da desen... d'eu trabalhar em atividades em sala, eu também avalei dessa forma.

P: Ok!

P1: É uma coisa que deveria ter sido repensada... é... num sei... talvez não colocar na avaliação.

P: Certo! É... quando você não ensina no mesmo estilo dos seus alunos, como que você acha que isso vai afetar a aprendizagem deles ?

P1: Como eu acho que eu vou...?

P: Quando você não ensina no mesmo estilo dos seus alunos – você não sabe o estilo dos seus alunos, você tá começando a... Você até comentou comigo que você nem tinha conhecimento dessa questão dos estilos, né?! Você tinha a noção da cultura de aprender, a cultura de ensinar, mas essa questão dos estilos de aprendizagem você não tinha parado pra pensar nisso. É... então, quando você não ensina no mesmo estilo dos seus alunos, como você acha que isso vai afetar a aprendizagem deles?

P1: Hnn... bom, eu acredito também que... que o aluno, ele deve procurar, é... um curso, né, que seja mais próximo do estilo dele, e eu, como trabalho com formação de professor, é... de língua estrangeira, eu sinto... cito alguns cursos de Inglês que nós temos no Brasil, e que eu tive chance de... de conhecer, senão de experimentar, mas de ler sobre, né, que falam de metodologia diferente, e não é só o objetivo. Você tem que ver qual metodologia que você se identifica, e aí eu tô... não sei, talvez eu esteja misturando um pouco as coisas, né, de estilo e metodologia. Mas eu acredito que... que a metodologia, ela vai indicar um estilo também.

P: Sim!

P1: Né? Vai priorizar o estilo de aprender, porque se a gente tenta anular o individual, é... a gente tá pensando na recepção/memorização. Então, se o audiolingual funciona, é porque aquele aluno tem um estilo, né, de aprender ouvindo ou repetindo e memorizando. E esse, por exemplo, é um estilo que não funciona comigo, porque se o estilo de aprendizagem auditivo pra mim tá em sexto lugar, né, e... e não funciona, então nesse ponto lingual pra mim não, não funciona. Então, eu comento isso, eu joga a bola pra eles no sentido de que eles precisam, é... investigar, né, como o curso funciona pra saber se eles vão se adaptar àquela metodologia, tá?! É... e uma outra... é, uma outra coisa é que assim, eu acredito que, é... deve existir algo com... ele deve aprender de alguma forma, né?! Talvez ele não aprenda de uma forma prazerosa, talvez ele não permaneça no curso – e aí eu posso dar um exemplo... meu depoimento enquanto aluna, porque eu fiquei no curso de alemão dois meses e abandonei, tá, e... até o ponto que eu vi que não vale mais a pena. Então assim, é... eu acho que assim, o aluno que tem uma responsabilidade, vamos ver se eu consigo sintetizar, o aluno tem uma responsabilidade a partir do momento em que ele pode escolher, tá? E... uma outra coisa é... é aprender o máximo que ele puder com aquele estilo se ele não tem outra saída. Não sei se eu respondi a sua resposta, eu acho que ficou , sua pergunta, esse ponto ficou um pouco confuso.

P: Não, mas tá tranqüilo!

P1: É... você quer repetir a sua pergunta, só pra eu fechar esse raciocínio, a mesma pergunta?

P: A pergunta é... ah.. quando você não ensina no mesmo estilo dos seus alunos como que você acha que isso afeta a aprendizagem deles?

P1: Pois é, então, como afeta? É... afeta no sentido dele aprender é... menos, num é, ou abandonar o curso. Acho que poderia ser isso.

P: Ok!

P1: Né? E aprender com menos entusiasmo, tá, e com menos satisfação.

P: Certo! É... de onde você acha que é a origem do seu estilo de ensinar?

P1: Hnn, é... eu acho que... vem do meu próprio... do meu próprio estilo de aprender, né, mais a... a competência aplicada que eu venho desenvolvendo, né, e... nos últimos anos, é... como sou professora de língua estrangeira, né? Então do meu é... na minha... na minha, no meu trabalho de tentativa e erro, inicialmente, né, como professora, como professor, no início da profissão, e depois com os estudos em Linguística Aplicada. Assim, pra mim é muito claro, muito nítido, é... a mudança do estilo de ensinar, né, se... se eu posso chamar com essa nomenclatura, é... antes de... de conhecer a Linguística Aplicada e depois.

P: Ok! É... se eu dividisse agora os estilos de ensinar, em... nesses seis tipos: visual, auditivo, cinestésico, tátil, grupal e individual, como você se classificaria como professora, não como aluna e por quê?

P1: Como professora... seria...

P: É... seria mais ou menos é... Bom, vamo lá, como você se organi... se classificaria como professora. Depois eu faço outra pergunta.

P1: É, da... do mais é... importante, né, isso?

P: Isso, do mais importante pro menos importante.

P1: Tá. Então, em primeiro lugar seria o grupal, né? E o segundo lugar, o cinestésico... ah... o terceiro, auditivo; o quarto, visual; o quinto, tátil e o sexto, individual.

P: Ok! Você quer comentar alguma situação que demonstre essa sua escolha?

P1: É, o grupal porque eu acredito é... a... na... na concepção da, na concepção interacionista da linguagem, que é aquela que você aprende com o outro [xxx]

P: Unrun...

P1: ...e a sala de aula é onde você encontra o outro, né?! A sala de aula é heterogênea. O outro é o professor, é o colega, é o material de insumo que o professor leva, então é o livro didático, com as atividades extras, o vídeo, o cd, o dvd, o texto, tá? Então, esse é o outro, e essa coisa de tá trabalhando com o outro, acho que é extremamente importante. Depois vem o número dois. Você lembra?

P: Você colocou o grupal...

P1: Eu botei cinestésico?

P: É, acho que foi o cinestésico, sim. Foi o segundo...

P1: Porque eu não anotei...

P: Foi o cinestésico!

P1: Hã?

P: Foi o cinestésico que você colocou!

P1: Tá. É, experimentar também, porque é o momento que ele está [xxx]. Então houve uma atividade, em que... é... ele vai usar, ele precisa usar a língua, ele precisa ouvir pra resolver um problema, é... um trecho de um filme que ele tem que ouvir e um exercício, diálogos, numa... é... é num sei, usando internet, utilizando um mapa, né, Mundi. Então, o cinestésico pra ele vai ser importante. Experimentar, é importante.

P: Unrun!

P1: Número três foi?

P: Ahh... o auditivo, se não me engano!

P1: Três foi auditivo?

P: Sim! Foi o auditivo ou [xxx]

P1: Três, auditivo. Exatamente. Porque aí eu preciso ouvir a língua, né?! É o aluno que não tá em imersão, principalmente, né, porque a sala de aula é o momento que ele tem pra ouvir. E no caso da imersão também, porque o professor é aquele que inicialmente vai falar mais devagar, que vai controlar um pouco o vocabulário que vai utilizar. Eu procuro falar mais devagar, frases curtas, num é? É... então, é importantíssimo esse auditivo, tanto no português como no inglês – língua estrangeira, que voc... que eu tanto falei, é... cada vez mais a gente procura dar aula em língua estrangeira, né, na língua-alvo que a gente tá estudando. Número quatro eu botei o visual?

P: Unrun!

P1: Eu acredito, né?!

P: Foi! Foi sim.

P1: É... visual porque é a leitura, né? Então [xxx] tem a chance de ler, e acho que a leitura é [xxx] e desenvolver dentro do texto, aproveitar figuras e os gráficos e etc e tal, porque aí você já aproveita o conhecimento da língua materna que ele tem pra interpretar um mapa, um gráfico, associar figuras, express... figuras, escolha de figuras daquele texto relacionado com o título, né? Com palavras cognatas, etc e tal. Então, isso é importante. Daí, eu coloquei o quinto [xxx]

P: Tátil!

P1: Tátil. O quinto é o tátil porque, o quinto e o sexto, porque aí eu acho que o tátil e o... e o individual ele vai trabalhar mais em casa, então eu exploro o tátil e o individual para serem desenvolvidos é... em casa, como atividade extra-classe, né?

P: Unrun!

P1: Então é o momento que ele vai, vai escrever com mais calma, que ele vai produzir um texto, já que ele vai tá em casa, podendo recorrer ao dicionário, escrever um pouco, parar, retornar, e... individual porque é o momento que ele vai tá estudando sozinho. Então, juntar tarefas e... em que ele possa rever tudo que foi visto em sala de aula, né? Depois que ele trocou com os colegas, que ele experimentou em sala de aula, que ele ouviu, que ele viu, ele vai fazer, é... essa revisão, né, individualmente, e vai internalizar e vai trazer as dúvidas. Então, é o momento que ele tá sozinho, ele estuda novamente e traz as questões aí para [xxx].

P: Ok! E se eu pegasse esses mesmos seis estilos, e pedisse pra você ordenar eles, também do... do mais pro menos, só que de acordo com as atividades que você propõe em sala de aula normalmente.

P1: Unrun!

P: Como é, como... como ficaria isso?

P1: É... pra mim ficaria da mesma forma!

P: Ficaria então...

P1: [xxx] seria...

P: O grupal

P1: É seria... seria número... número um, grupal, número dois, cinestésico...

P: Auditivo.

P1: Número três, auditivo.

P: Anran.

P1: Número quatro, visual; número cinco, tátil e número seis, individual. Não que isso não possa ser alterado mas, digamos, que essa é a minha ordem preferida.

P: Certo.

P1: É a ordem que eu acredito que mais funciona.

P: Perfeito

P1: Tá?! Mas claro que dependendo do... do grupo, o... ou da atividade, as atividades, é... precisem de uma outra organização, que eu prefiro que eu... primeiro... prefiro que, primeiro, eles trabalhem individualmente pra depois... é... trabalhar o auditivo, pra, no final, ter uma produção em grupo, mas é uma característica da cadência [xxx]. Mas quando eu penso na aula, né?! Cinquenta minutos que... o macro, quando eu penso nesse macro, eu penso nessa ordem.

P: Ok! É, bom, agora a gente tá indo pra última parte da entrevista, tá, P1? A gente já vai ter... [xxx]

P1: Ah, tranquilo.

P: [risos]

P1: Não, eu tô achando ótimo. Tá bom.

P: Bom, é... agora são perguntas bem direcionadas pro que a gente conversou nos diários, tá?!

P1: Hnn.

P: Bom, durante as discussões em sala de aula, você acha que houve uma participação uniforme dos alunos. Ou alguns interagiram menos? E por que você acha isso?

P1: Unrun, olhe eu achei que o grupo, aquele grupo, o nosso, bastante coeso, é... com quase o mesmo grau de interesse, é... pessoas extremamente inteligentes e curiosas, né?! Então acho que isso daí, foi... foi uma média, posso dizer. Agora eu acho que eu num [xxx] duas particularidades, que é... era o A5, que tava com a carga horária meio puxada de... de, estudando, trabalhando e com a preocupação do... do visto, né? Dificuldades de... de... econômicas. Então, eu acho que isso entreviu, né, no desempenho do A5 – a frequência dele caiu e num certo momento ele teve que viajar. Eu acho que foi um caso particular, certo?

P: Unrun!

P1: E o A4, também, por conta do excesso de trabalho e também dos problemas pessoais que ele tava passando, é... com adaptação, com as relações no trabalho. Mas... é... de uma forma geral, acho que todos participaram, todos estavam interessados, é... na, assim, era muito bom dar aula pr'aquela turma.

P: Tá certo. Bom, ainda durante essas discussões que aconteceram em sala de aula...[xxx]

P1: Hã?

P: Ainda durante essas discussões que aconteceram em sala de aula, você usou várias palavras novas. Você explicava essas palavras novas, mas mesmo assim nem sempre você as escrevia no quadro. O que que fez com que, em algumas vezes, você escrevesse ou não esse vocabulário novo que surgia nas conversas durante as aulas no quadro? Era algo intuitivo?

P1: Se era algo intuitivo?

P: É.

P1: Eu acho que tem uma parte do intui... intuitivo, mas também é... algumas palavras é... eu escrevia porque, é... co... com é... confusão de pronúncia, num é? Com uma ortogra... uma ortografia, uma questão de dificuldade

ortográfica... Então, no caso, era necessário [xxx] hispano-falante num *é*? Alguns casos como o *ch*, o *j*, o *g*, o *x*, o *c-cedilha*, e de pronúncia. Mas também não vou negar que... que tem o aspecto intuitivo também.

P: Certo! E você...

P1: Ou por di... ou por uma questão de dificuldade de pronúncia ortográfica, tá?

P: Unrun!

P1: No âmbito racional, né, de saber o que se estava fazendo ou por... por algo intuitivo ou falta de atenção de escrever mesmo.

P: Ok! E você, hnn, *é*... você notava se os alunos entendiam ou não o vocabulário novo durante a discussão? Como essa seleção ocorria? Ou não havia um critério de seleção, desse vocabulário?

P1: Não! Não havia muito critério de seleção. Eu seguia o vocabulário novo sugerido pelo... pelo livro.

P: Unrun!

P1: Né?! E... nós trabalhávamos ele em sala de aula. E além daquilo, o uso da língua, né? Mesmo as, as escolhas que eu fazia e as crônicas, os contos que a gente trabalhava, que surgiam a partir da... das leituras, não eram... não fazia uma seleção do vocabulário que iria trabalhar não, a não ser que eu fosse levar um texto novo, uma música, a letra de uma música. Então, lia antes a letra da música, e... grifava, né, assim, possíveis dúvidas, né?

P: Unrun!

P1: E dali eu tentava encontrar uma palavra, sinônimo de uso e ia ao dicionário, também. Então eu ia preparada pra aula.

P: Ok!

P1: No caso, quando eu levava um texto, ou... ou um... ou uma música... Mas, também, havia situações, por exemplo, nas crônicas, em que um aluno teve dúvida de uma palavra e eu tive dificuldade de explicar.

P: Certo!

P1: Mas a seleção era essa. Era decorrente do que acontecia, do material utilizado.

P: E você notava se os alunos entendiam ou não, *é*... o vocabulário novo que surgia nessas discussões da sala?

P1: Se eu anotava?

P: Se você NOTAVA, se você reparava?

P1: Sim! Se eles entendiam ou não?

P: *É*, esses vocabulários novos que surgiam?

P1: Sim, sim! E quando eu não conseguia explicar, quando pra eles não ficava claro, muitas vezes eu saí da sala e fui pegar o dicionário.

P: Unrun!

P1: Porque... eu queria que eles entendessem, né? *É*... então eu tentava explicar. Quando a... as minhas tentativas né, não chegavam a algo, eu recorria ao dicionário.

P: Certo!

P1: E eles mesmo me ajudavam, porque muitas vezes a A3, por conta da língua própria, trouxe uns sinônimos em espanhol que me ajudou a... que ajudou o colega a entender.

P: Verdade! É... você acha que os alunos sentiam necessidade de uma maior estruturação gramatical? Será que se isso ocorresse com mais frequência, eles superariam alguns obstáculos da língua com mais facilidade? Ou a sua experiência como professora, ou até mesmo seu conhecimento teórico comprova o contrário?

P1: É... eu num sei, tipo assim, no final da avaliação eles me falaram que sentiram falta de uma exposição maior, né, da gramática. Mas eu acho que, naquele caso ali do nível, né, que já era um grupo avançado, é... num... num precisava de exposições gramaticais, não. Eu lembro que eu fiz algumas exposições, em algumas situações particulares ou que eu percebi que aquilo se repetia, aí eu me preocupei em fazer uma exposição. Mas eu acredito que... é na leitura do conto, na leitura de texto, os mais complexos, sabe, é na... na discussão que a gente, é... pode aprender mais – não a partir da... da exposição gramatical, não. Num sei, talvez no caso do A4, né, que era a pessoa que apresentava mais dificuldade, é... talvez ele precisasse. Mas ao mesmo tempo, eu num sei como é que ficou o questionário do A4 – ele não é... não me pareceu aquele que tem o estilo de aprendizagem é... voltado pro estudo gramatical. Pelo menos quando ele não estava naquele momento, né? Porque muitas vezes ele deixou de fazer o exercício de casa e ele dizia que era por preguiça, né? É... num era só por excesso de trabalho, porque ele também tinha preguiça de pegar o livro pra fazer o exercício.

P: Unrun.

P1: Né?

P: Tá certo. E o... é... você conseguiu reparar a forma de estudo dos seus alunos? É... com o que parecia que eles se identificavam mais em relação às atividades?

P1: Hnn! O estilo de aprendizagem? Num sei...

P: Não o estilo de aprendizagem. Se você conseguiu reparar a forma de estudo deles, não necessariamente o estilo deles. É... normalmente, eles vão de acordo com o estilo deles, mas, de repente, parte do estilo deles é suprido na sala, e às ve... às vezes não?

P1: Unrun! Não, eu não consegui perceber não. Não consegui perceber porque, acho inclusive pelo tom daquele curso, né? Eu não... eu não cobrava muito exercício, né? Quer dizer, a única hora que eu poderia ver eles estudar era... pra ficar respondendo exercício ou... ou falando com mais fluência, né, ou melhor uso. Não consegui perceber, não.

P: E você... e com relação a identificação deles com certas atividades da sala. Isso você conseguiu identificar?

P1: Se eles se identificavam com as atividades?

P: Unrun.

P1: Sim, eu acredito que eles se identificaram com muitas atividades. Por exemplo, aquelas que eles... que eles tinham que montar um... falar sobre um aspecto cultural do país deles, eles se identificaram muito. Acho que é um momento importante, né? Pra trazer à tona a cultura, o aspecto da cultura, ah... no momento em que eles tinham que expor a opinião, né, sobre... não sei... sobre aspectos da cultura brasileira, quando levei uma música, Favela, eles discutiram um pouco isso. Eles se identificaram, acho que, com situações, ah... em que eles tinham que emitir opinião, né?! Acho que foi isso muito do que a gente fez.

P: Tá certo. E... qual o processo de aprendi... tá me escutando?

P1: Como?

P: Tá me escutando direitinho?

P1: Sim!

P: Qual o processo de aprendizagem pelo qual eles passaram pra internalizar o que você ensinou ou de repente, até mesmo o estilo deles de aprender? Quais as semelhanças ou diferenças você reparou nisso, né, e Entre eles e a P1-professora ou a P1-aluna?

P1: Como é que eles aprenderam?

P: É, desse processo de aprendizagem pelo qual eles passaram, né, durante o... o...[xxx]

P1: Sim!

P: Semestre que eles estudaram contigo, é... quais as semelhanças e diferenças você reparou entre eles e a P1-professora ou P1-aluna?

P1: Ah tá! É... eu acho que eles gostavam de trabalhar em dupla. Eles sempre tinham o que falar, então isso era uma coisa que me animava, né?! Eles gostavam de falar ou estar lá, então isso combinava muito comigo. Por exemplo, o jeito caladão todo do A5, às vezes, me incomodou, né?!

P: O jeito?

P1: Caladão do A5...

P: Ah... sim.

P1: Num é? Porque ele era muito calado, então eu ficava preocupada, num é? Porque... Tá aprendendo? Não tá aprendendo? Tá calado porque tá tão entediante a aula que eu vou me manifestando, eu tenho desejo de me manifestar ou eu sou assim mesmo e... e sou calado, né? Então, muitas vezes aquele silêncio... do A5 meio que... me deixou um pouco, né, me deixou um pouco preocupada assim, foi uma coisa que me deixou um pouco preocupada. Mas é... eu acho que... ele que é... De diferente, eu acho que eles ouviam muito, e aprendiam ouvindo – eu acredito que sim. E eu não aprendo ouvindo, normalmente. Eu acredito, como eu falei, meu estilo de aprendizagem auditivo, ele não é um estilo que se sobressai. Então, de semelhança, eu acho que de trabalhar em grupo, de experimentar, né?! E de diferença, o... o ouvir, num é?! Saber ouvir e... e... contra-argumentar, se comunicar. No momento, acho que também tem um pouco a questão do aspecto cultural, talvez.

P: Tá! É... agora, a gente falando sobre os questionários, é... Eu não sei se você lembra do seu primeiro resultado, do... daquele primeiro questionário. Você tá lembrada dele?

P1: Não, P!

P: Bom...

P1: Eu lembro que você passou pra gente, mas eu não lembro do meu resultado!

P: É... você teve como... você teve dois... você apresentou um perfil dual com um estilo de apoio. Então, os seus é... os seus pontos altos, né, do... do perfil principal foi realista, né – que é uma organização linear, das partes específicas pro todo – e o analítico, que também é uma organização linear, né, dessas múltiplas partes pro todo, com um estilo de apoio pragmático... você... é... lembra da descrição desses... desses é... perfis? Ou não?

P1: Não!

P: Bom.É... eu vou te falar um pouquinho só sobre eles, então, pra você lembrar, tá bom?!

P1: Tá.

P: Eu vou ler aqui uns pedacinhos que fala aqui. “Um indivíduo com um estilo realista, vê o mundo como um lugar ordenado e previsível de fatos, ações e resultados. ‘Os realistas são empiristas, (...) real para eles é aquilo que pode ser sentido, cheirado, tocado, visto e ouvido, pessoalmente observado ou experimentado.’ (...) aquilo que se vê é o que é.” Tá? Então é... “querem fazer as coisas com certeza, com razão (...) não gostam de mudar por mudar, ou consertar o que não está com problemas.” Esse foi o seu principal.

P1: Sim!

P: E... o analítico, que também foi um outro que foi principal, é... o ana... o indivíduo analítico, ele “vê o mundo como um sistema lógico que pode ser compreendido através de análise e estudo constante.” É, aqui fala assim: “Os analíticos têm uma teoria para quase tudo. Analisam e julgam a partir de um quadro maior que os ajuda a explicar e chegar a conclusões... Quando um problema é apresentado, buscarão um método, uma fórmula, um procedimento ou um sistema para resolvê-lo... a única e melhor forma. Gostam muito do método científico e

informações técnicas e provas'. Esse é o seu... são os seus principais, né?! É... bom... e a questão do pragmático, pragmático é totalmente complementar ao realista e ao analítico, né?! Ele não tá... é... ele é o seu perfil ah... de apoio. É o estilo de apoio, tá?! Então, ah... sobre esse primeiro questionário, você tinha consciência desses seus perfis? Você concorda com essa análise que eu...[xxx]

P1: Sim!

P: Que eu comentei um pouco contigo, ou não?

P1: Concordo, concordo porque acho que isso faz parte da... da minha relação com o mundo na... no meu dia-a-dia, né? É... as minhas relações, elas têm isso como base, digamos, e não importa o tipo de relação, né? E, conseqüentemente, eu acredito que há uma [xxx] com aluna também deve tá, é... deve ter isso como base, é... e também, a minha postura enquanto aluna, também tem isso, num é? É... esses, isso daí, é... dessa forma é que eu escolhi fazer Lingüística Aplicada e não Lingüística... não é? É... dessa forma que eu, é... a partir desse perfil, é que eu preferi trabalhar, prefiro trabalhar com formação de professor e não com o ensino de língua estrangeira num curso comum, tá? Então, as decisões que eu tomo ou a minha relação com o mundo tem muito a ver com esse perfil, em todas as instâncias.

P: Certo! E com relação ao nosso segundo questionário, cê tá com o resultado dele aí, né?

P1: Sim!

P: Você teve o tátil, que realmente foi o máximo, o grupal e o cinestésico – os três como majoritários. O auditivo e o individual empataram e o visual ficou em último. Mas esses três últimos ficaram como minoritários. Você tinha consciência desses... dessa classificação? Ou você concorda, ou não concorda com essa análise?

P1: Unrun! É... o... majoritário foram esses três, né: tátil, grupal e cinestésico. Não, eu a... não... eu... eu concordo com o auditivo no minoritário, sim. É... como majoritário, o grupal, né, o tátil, acho que cinestésico também, né?! Talvez o tátil, um pouco menos. Não... eu acho que sim, sim... porque inclusive, é... todo o meu es... todo meu estudo, por exemplo, se for pensar na, na questão de... de estudo né? Eu sempre fico querendo articular teoria e prática, né?! E a minha pergunta de pesquisa, ela tem que me dar um *feedback* prático, né? É... eu num tenho um perfil, é... daquele acadêmico, é... extremamente teórico, que fica o tempo todo fazendo uma série de elucubrações. E eu... eu não tenho esse perfil.

P: Fazendo uma série de?

P1: Hã?

P: Cê falou fazendo uma série... [xxx]

P1: É... ficar o tempo todo, né? Eu acho que isso é extremamente importante. Tem que ter, principalmente, pra gente que escolhe a vida acadêmica mas, é... a minha relação o tempo todo tá com... com a prática, né?! Então, eu fico, acho que... que, que foi bastante coerente. Acho que não tem, é... num tenho nada a falar não. Talvez o auditivo ele, ele... talvez o auditivo... talvez o auditivo pudesse ser tratado como visual.

P: Unrun!

P1: Eu acho que o auditivo [xxx] maior do que o visual, mais.... concordo.

P: Continuam minoritários, né?!

P1: É... o, o auditivo, na minha concepção, pelo que a gente já conversou e tudo o mais, seria o último.

P: Ok! Bom P1, eu agradeço imensamente.